Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Dorthe Behrens / Matthias Forell
Till-Sebastian Idel / Sven Pauling
(Hrsg.)

Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise

Programme – Positionierungen – Empirie



Behrens / Forell / Idel / Pauling

Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise

Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung

Herausgegeben von
Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze,
Tobias Leonhard und Christian Reintjes

Dorthe Behrens
Matthias Forell
Till-Sebastian Idel
Sven Pauling
(Hrsg.)

Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise

Programme – Positionierungen – Empirie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

2023.ng. Julius Klinkhardt.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



ISBN 978-3-7815-6034-5 digital doi.org/10.35468/6034

ISBN 978-3-7815-2591-7 print

Inhaltsverzeichnis

3 Programme und Situation in der universitären Lehrkräftebildung

4 Grundständig qualifizierte Lehrkräfte und Seiten-/ Quereinsteiger im Vergleich

5 Perspektiven auf Auswirkungen in Schule

Dorthe Behrens, Matthias Forell, Till-Sebastian Idel und Sven Pauling

Editorial

Der vorliegende Band versammelt Beiträge der am 29. und 30. September 2022 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ausgerichteten Jahrestagung der Kommission Lehrer:innenbildung und Professionsforschung in der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Die Beiträge geben Einblicke in die Diskussion um die Entwicklung der Lehrkräftebildung und des Lehrkräfteberufs in der gegenwärtigen Bedarfskrise. Sie bilden einerseits aktuelle empirische Forschung ab, aber auch Berichte zu institutionellen Entwicklungsprogrammen, politischen Positionierungen und profession(alisierung)stheoretischen Diskursen. Der vorliegende Tagungsband konzentriert sich dabei zwar auf die Rolle der universitären Lehrkräftebildung, richtet den Blick aber auch auf angrenzende Phänomenbereiche, wie etwa aktuelle Steuerungspolitiken und den Berufseinstieg von Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrkräfteberuf.

Die Geschichte der modernen Schule und des Lehrkräfteberufs ist geprägt durch einen Wechsel von Bedarfs- und Überfüllungskrisen (Terhart 2020). Seit gut 10 Jahren existiert ein Mangel an Lehrkräften in Deutschland und er wird voraussichtlich noch wenigstens eine weitere Dekade bestehen bleiben. So errechnet die KMK (2022) für das Jahr 2035 bundesweit einen Mangel an 23.800 Lehrkräften, Klemm (2022) geht in seiner im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung durchgeführten Expertise gar davon aus, dass bis zu 158.000 Lehrkräfte benötigt werden, wenn Bedarfssteigerungen durch zu erwartende Reformmaßnahmen (Rechtsanspruch auf Ganztag, Inklusion, besondere Unterstützung von Schulen in herausfordernden Lagen) einbezogen würden. Angesichts solcher Zahlen ist die Bedarfskrise ein gesellschaftlich brisantes Thema geworden, das im letzten Jahr auch in der öffentlichen Debatte an Fahrt aufgenommen hat. Aus einer übergreifenden summarischen Sicht lässt sich die gegenwärtige Lage insgesamt als Mangelsituation einschätzen. Bei genauerem Blick in die Segmente des Systems finden sich jedoch regionale, schulform- und fachbezogene Differenzen und ein kompliziertes Zusammenspiel von zu vielen und zu wenigen Lehrkräften. Zugleich ist das Phänomen des Lehrkräftemangels nicht als national singuläre Situation einzuordnen, sondern es ist international in verschiedenen Staaten zu beobachten (vgl. Gehrmann, Bellenberg u. a. sowie Vatterrott und Driesner in diesem Band).

Das Problem einer Unterversorgung des Schulsystems mit Lehrkräften wird in den bildungs- und professionspolitischen Debatten häufig mit einer unzureichenden

doi.org/10.35468/6034-01

Bedarfssteuerung und -planung erklärt, die die demographische Entwicklung zu wenig ins Kalkül ziehe, die seit langem antizipierbare Überalterung der Kollegien nicht beachte und nur die Kostenseite im Blick habe. Auf der anderen Seite können allerdings demographische Entwicklungen in der Zukunft nur bedingt antizipiert werden. Der Lehrkräftebedarf kann nicht ausschließlich an der Bevölkerungsentwicklung oder Überalterung von Kollegien festgemacht werden, sondern es muss auch betrachtet werden, dass über Migrationsdynamiken Schüler:innen mit Fluchterfahrungen in das nationalstaatlich geprägte deutsche Schulsystem aufgenommen werden. Die Schul- und Kultusministerien stehen etwa auch vor dem Hintergrund von zurzeit etwa 180.000 geflüchteten Kindern und Jugendlichen aus der Ukraine unter Druck, die zu einem Großteil in das deutsche Schulsystem integriert werden müssen. Betrachtet man weiterhin die langen Wellen der Veränderung der Bildungsbeteiligung, wird erkennbar, dass immer mehr Schüler:innen immer länger in die Schule gehen (und dies zunehmend häufiger nicht nur halb-, sondern ganztags). Während sich die Verweildauer im Schulsystem also ausdehnt, werden die Klassenfrequenzen kleiner, die (Betreuungs-)Angebote vervielfachen sich, die Qualitätsansprüche steigen und die an Lehrkräfte adressierten Aufgaben werden ausgeweitet (Bürokratisierung). Zugleich gestaltet sich die Rekrutierungssituation von Lehrkräften als dynamisch. Berufswahlentscheidungen und -motive von Abiturient:innen lassen sich nicht technologisch steuern und der Arbeitsplatz Schule gewinnt nicht nur durch Maßnahmen im System an Attraktivität, sondern auch im Vergleich zu verfügbaren Alternativen auf dem Ausbildungsmarkt, die durch potenzielle Interessenten in ihren Berufswahlentscheidungen sondiert werden. Vor diesem Hintergrund der strukturellen Expansion und der Erwartungszuschreibungen an das Schulsystem und seine Lehrkräfte ist die Steuerung der Lehrkräftebildung ein immer schon nachlaufendes Geschehen. Die gesellschaftlich bedrohliche Folge des Mangels stellt mit dem Unterrichtsausfall ein Absinken von Wissens- und Kompetenzbeständen der nachfolgenden Generation dar, die als zentrale Ressource der Wissensgesellschaft gelten können. Damit werden weiterhin Befürchtungen um die Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes Deutschland verbunden. Bedroht werden auf Mikroebene zugleich Lebenschancen von Schüler:innen – insbesondere bildungsferner Schichten, die Bildungsrückstände nicht familiär kompensieren können. Und auch die sich bereits im System befindenden Lehrkräfte – die auch ohne die Bedarfskrise bereits als gefährdete Berufsgruppe gelten – sind einer Gefährdung ihrer Arbeitsqualität und Gesundheit ausgesetzt.

In der medialen Öffentlichkeit wird über die Bedarfskrise entsprechend breit und intensiv diskutiert, sie ist in den Schlagzeilen und wird u. a. satirisch in der Heute-Show des ZDF mit der Forderung einer „allgemeinen Lehrpflicht" begleitet, die nach dem Vorbild des Militärs eine Versorgung sicherstellen möge (vgl. Heute-Show vom 03.02.2023). Die öffentliche Thematisierung des Lehrkräfte-

doi.org/10.35468/6034-01

mangels ist dabei nicht nur im engeren Sinne eine solche über den Mangel und die Möglichkeiten seiner Abhilfe. Sie gibt darüber hinausgehend neuerlich Anlass und Gelegenheit für gesellschaftliche Kommunikation über den Lehrkräfteberuf. Es ist eine Debatte über gesellschaftliche Erwartungen und Beauftragungen, über Ansprüche an Schule, Lehrkräfte und ihre Ausbildung, über Qualität, Standards und über Professionalität und das Ansehen der Profession. Die gewohnte Kippfigur des öffentlichen Diskurses über Schule und den Lehrkräfteberuf wiederholt sich zwischen Mitleid und Sozialneid, zwischen der Skandalisierung der Rückständigkeit und Reformbedürftigkeit des Systems und der Angst vor „Reformitis“, wie die Bildungsjournalistin Heike Schmoll in einem Kommentar für die online-Ausgabe der FAZ formuliert (FAZ.net am 29.10.2016). Der öffentliche Steigerungs- und Skandalisierungsdiskurs erzeugt einen enormen Druck und verkürzt die Diskussion auf die Frage der Gewährleistung einer mindestens auskömmlichen Unterrichtsversorgung.

Die Reaktionsformen und Steuerungsinstrumente sind dabei ebenso vielfältig (vgl. etwa KMK 2023) wie die Umsetzungen einzelner Instrumente, die Erfahrungsbestände und Positionen zwischen den Bundesländern unterschiedlich sind. Um auf den Bedarf zu reagieren, haben die Bundesländer als wesentliches Instrument in den letzten Jahren Sonderprogramme des Quer- und Seiteneinstiegs zur Gewinnung von Lehrkräften implementiert (vgl. KMK 2013). Immer mehr Lehrkräfte, 2021 waren es bundesweit 9,3 % (vgl. KMK 2022), gelangen über diese Strukturen an die Schulen. Sie werden entweder mit einem Fachstudium zum Referendariat zugelassen (Quereinstieg), studieren bildungs- und fachdidaktische Anteile vor dem Referendariat an der Universität nach (qualifizierter Quereinstieg in Sachsen) oder werden berufsbegleitend ohne Referendariat parallel zu bzw. nach einer direkten Festanstellung im Schuldienst (Seiteneinstieg) in der Praxis für die Praxis weiterqualifiziert (vgl. Gehrmann 2019; Tillmann 2020; Bellenberg u. a. 2020). Es werden also in den alternativen Formen einer beschleunigten Nach- und Weiterqualifizierung in den Bundesländern auf ganz unterschiedliche Weise Elemente und Orte der für Deutschland spezifischen ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung kombiniert. Für andere Länder mit anderen Institutionalisierungsmodellen und Strukturierungen der Lehrkräftebildung (etwa einphasige Systeme, konsekutive Fachstudienmodelle) sind diese Arrangements keineswegs Sonderformen. Dies zeigt, dass die Maßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften und ihre Terminologien immer vor dem Horizont etablierter und im Feld als normgebend akzeptierter Ausbildungsformen konstruiert werden.

Ein weiteres Instrument, um die Personalversorgung zumindest mittelfristig abzusichern, stellt die Rekrutierung von Studierenden dar, die – teils sogar noch vor ihrem Bachelorabschluss – als Vertretungslehrkräfte angeworben werden. Strittig erscheint hier die (De-) Professionalisierungswirkung einer studentischen Unterrichtspraxis, die nicht oder kaum durch universitäre Bildung vorbereitet wurde

doi.org/10.35468/6034-01

und deren Begleitung durch erfahrene und grundständig ausgebildete Kolleg:innen weder flächendeckend institutionalisiert ist noch gängige Praxis zu sein scheint. Die Schulpädagogik ist damit vom Thema der Bedarfskrise und den Reaktionsformen auf sie nicht nur (oder sogar weniger) als Forschungsdisziplin, sondern mit Bezug auf Quer- und Seiteneinsteigende sowie Studierende vor allem als Ausbildungs- bzw. Berufswissenschaft betroffen. Sie trägt Verantwortung in und für die Lehrer:innenbildung und versteht sich in diesem Kontext als eine wesentliche Referenzdisziplin. Als in der Lehrer:innenbildung tätige Akteurin ist sie in die symbolischen Kämpfe um Bedeutung und Einfluss involviert. Insofern hat das Thema disziplinpolitische Relevanz und fordert zu Positionierungen heraus. Manche Vertreter:innen der Zunft begegnen den Sonderprogrammen des Quer- und Seiteneinstiegs mit gehöriger Skepsis, so etwa nachzulesen in der Stellungnahme der Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017, 2) in der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Im Papier formulieren die Kolleg:innen – ähnlich wie die berufsständischen Interessenvertretungen des schulischen Personals – ihre Bedenken recht drastisch: „Die Kommission betrachtet die Einstellung von Seiten- und Quereinsteigern deshalb mit großer Beunruhigung und sieht in dieser Entwicklung sowohl einen erheblichen Rückfall hinter die geltenden Standards für die Qualifikation von Grundschullehrkräften als auch eine massive Beeinträchtigung der Professionalität im System Grundschule. Für Kinder am Anfang ihrer Bildungslaufbahn, für ihre Bildung und Erziehung, können daraus erhebliche negative individuelle und gesellschaftliche Folgen resultieren." Die quantitative Versorgungskrise wird also auch als qualitative Professionalitätskrise begriffen (vgl. Walm & Wittek, in diesem Band). Die formulierten Deprofessionalisierungsbefürchtungen und die darin in Anschlag gebrachten Professionalisierungsansprüche können damit auch professionstheoretisch gefasst werden: Besitzen Quer- und Seiteneinsteigende – aus der Perspektive des Kompetenzansatzes – die erforderlichen Wissensbestände, professionellen Handlungskompetenzen und Selbstregulationsfähigkeiten für einen lernwirksamen Unterricht? Verfügen sie – aus strukturtheoretischer Perspektive – über einen reflexiven Habitus, der ihnen einen umsichtigen Umgang mit schulisch-unterrichtlichen Widerspruchskonstellationen und fallsensibles Handeln ermöglicht? Und können sie – aus Sicht des Biographieansatzes – Entwicklungsanforderungen erkennen und in Herausforderungen transformieren, um Professionalisierung nicht als blinde Einsozialisation zu erleiden, sondern als berufsbiographischen Bildungsprozess zu gestalten? Solche normativen Qualitätsfragen einer idealtypischen Bestimmung von Professionalisierung und Professionalität müssen in den folgenden Jahren durch empirische Forschung eingeholt werden. Die Thematik kann andererseits auch weniger dramatisch und mit mehr Pragmatismus betrachtet werden. Dann wäre vor dem Hintergrund der nur bedingten bedarfsgerechten Steuerbarkeit der Lehrkräftebildung für ein diversifiziertes System

doi.org/10.35468/6034-01

zu plädieren, das im Sinne von Durchlässigkeit und Flexibilität auf Dauer gestellte alternative Qualifizierungsoptionen und -wege im Zusammenspiel aller drei Phasen bietet. Diese könnten sowohl auf der Systemebene in Krisenzeiten für rasche Rekrutierung sorgen (vgl. Gehrmann 2019), als auch für sich zunehmend individuell gestaltende Berufsbiographien in einer flexibilisierten Arbeitswelt eine zweite Karriereoption eröffnen. Für diese wären entsprechende Standards zu definieren, und hier wäre auch an internationale Strukturen und Diskussionen anzuschließen. In der gegenwärtigen Situation würde Qualität im Rahmen der Errichtung solcher Strukturen zunächst einmal lediglich bedeuten, *überhaupt* Unterricht vorhalten zu können.

In der skizzierten Position zwischen gesellschaftlicher Aktualität des Themas, einer defizitären Datenlage und eigenen disziplinpolitischen Ansprüchen ist der Anspruch an einen wissenschaftlichen Band der Kommission für Professionsforschung und Lehrer:innenbildung vielseitig und hoch: Es bedarf einer Darstellung der empirischen Forschung und wissenschaftlichen Begleitung der Sonderprogramme. Es bedarf aber auch der Einordnung der bereits bestehenden Befunde, der Strukturierung und Kartierung des Diskurses mittels passender Begrifflichkeiten und Kategorien, des Wissenstransfers von aktuell dringend benötigten Handlungsstrategien, wie auch einer Positionierung als betroffene Referenzdisziplin und handelnde Akteurskonstellation.

Zu den Beiträgen in diesem Band

Der Band antwortet auf die oben genannten Ansprüche, indem er unterschiedliche Genres wissenschaftlichen Arbeitens bereitstellt (Beiträge diskursiver Einordnung, empirische Beiträge, programmatische bzw. konzeptuelle Beiträge), die sich in fünf thematischen Blöcken anordnen.

Einleitend finden sich Beiträge, die den Lehrkräftemangel und seine Bedeutung für die Lehrkräftebildung skizzieren und in je spezifischer Weise einordnen.

- In seinem Beitrag *Quer- und Seiteneinsteigende im Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule* geht *Axel Gehrmann* auf die eingerichteten ‚Sondermaßnahmen' ein und plädiert aus einer pragmatischen Perspektive für ein Nebeneinander etablierter und neuer Ausbildungsformen, weil Bedarfskrisen ihm zufolge eben nicht im Sinne von Zyklenmodellen vorhersehbar seien und ‚Sondermaßnahmen' bereits seit längerem die grundständige Lehrer:innenbildung in systemrelevanter Weise ergänzen. Seiten- und Quereinsteigenden kommt ihm zufolge auch die bedeutsame Rolle eines „generationalen Lückenschlusses" zu, mit dem sie Bedarfsplanungen stabilisieren können. Gehrmann vermag die verschiedenen Varianten von Sondermaßnahmen nicht nur einleitend zu kartieren, sondern die aktuelle historische Situation auch international zu kontextualisieren.

doi.org/10.35468/6034-01

- *Maik Walm* und *Doris Wittek* entwickeln in ihrem Beitrag *Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage' in herausfordernden Zeiten* vier Thesen, mit denen sie insgesamt für eine offensive Positionierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin gegen die Absenkung von Qualitätsstandards angesichts des Lehrkräftemangels durch die politische Steuerungsebene plädieren. Hierzu bedarf es ihnen zufolge eines Konzeptes qualitativ hochwertiger Lehrer:innenbildung, welches durch alle beteiligten Disziplinen getragen und durch fachlich involvierte Wissenschaftler:innen sowie insbesondere die Schools of Education/Zentren für Lehrer:innenbildung erarbeitet werden sollte.
- Ähnlich wie Gehrmann geht auch *Carolin Rotter* in ihrem Beitrag *Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung?* davon aus, dass der Mangel kaum als vorübergehende Situation einzuschätzen ist. Auch sie geht dabei auf Quer- und Seiteneinsteigende ein, erweitert die Perspektive allerdings um geflüchtete Lehrkräfte. Im Kontext der Diskurse um diese alternativen Wege ins Lehramt konstatiert sie eine diskursive „Geringschätzung einer lehramtsspezifischen, hochschulisch verankerten Ausbildung". Rotter kommt damit auf die Frage zu sprechen, welche Bedeutung solche Wege in den Lehrberuf für die grundständige Lehrer:innenbildung haben und inwieweit sie die erziehungswissenschaftliche Disziplin betreffen. Sie konstatiert hierzu zum einen eine zumindest implizite Infragestellung der bildungswissenschaftlichen Anteile der grundständigen Lehramtsstudiengänge. Zum anderen regt sie an, die universitäre Lehrkräftebildung an der Konzeptionierung von alternativen Ausbildungsprogrammen zu beteiligen – gerade auch angesichts von Forschungsbefunden, die auf Deprofessionalisierungstendenzen hindeuten.
- In seinem Beitrag zur *Taxonomie der Krise* legt *Matthias Forell* ein Instrument für die Klassifizierung und Einordnung krisenbezogener Ursachen und Auswirkungen vor. Durch die vorgenommene Perspektivierung auf die zeitliche, räumliche und strukturelle Dimension der Krise ermöglicht er ein differenziertes Verständnis von Krisen und wendet dieses Analyseraster schließlich auf die Vielschichtigkeit der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung an.

Im zweiten Abschnitt des Bandes finden sich zwei Beiträge, die Bedarfsanalysen und Steuerungsprobleme des Lehrkräftemangels in den Mittelpunkt stellen.

- In ihrem Beitrag *Lehrkräfteversorgung steuerungstheoretisch diskutiert: ein Systematisierungsvorschlag in Anlehnung an den Governance-Equalizer* erproben *Gabriele Bellenberg, Denise Demski und Christian Reintjes* eine theoretische Heuristik zur Beschreibung der Krise, die auch sie nicht als temporäres, sondern als Strukturproblem einordnen. Im Anschluss an das Equalizer-Modell der soziologischen Governance-Forschung analysieren sie die Bedarfskrise entlang der Kategorien staatlicher Regulierung (Input) und Außensteuerung (Output),

doi.org/10.35468/6034-01

kommunaler Steuerung, professioneller Selbststeuerung, hierarchischer Selbststeuerung sowie des Konkurrenzdrucks. Sie stellen fest, dass die Steuerungsebene v. a. mit Instrumenten des Lehrkräfteinputs agiert (z. B. Qualifikationsstandards im Studium, Institutionalisierung alternativer Ausbildungswege) und kaum mit Instrumenten des Outputs (Monitoring zur Lehrkräfteversorgung). Entsprechend plädieren sie für künftige Prognosen zur Lehrkräfteversorgung auf hohem wissenschaftlichem Niveau.
- Die sozialräumliche Dimension der Bedarfskrise wird anschaulich von *Anja Vatterrott* und *Ivonne Driesner* thematisiert. In ihrem Beitrag geht es um *Räumliche Aspekte des Lehrkräftearbeitsmarkts am Beispiel des ostdeutschen Flächenlandes Mecklenburg-Vorpommern*. Sie wählen damit einen regionalen Fokus, bei dem die Krise mit ihren prekären Auswirkungen durch Überalterung der Kollegien sowie einen starken Stadt-Land-Kontrast besonders deutlich zutage tritt. Anhand amtlicher Daten wird die insbesondere für die ostdeutschen Bundesländer typische Verteilungsproblematik aufgezeigt und damit ein erster Schritt in Richtung des von Bellenberg u. a. geforderten Monitorings unternommen. Die Daten zeigen u. a. auf, dass Bedarfe auch nach Schularten und Fächern differenziert auftreten. Anschließend werden Steuerungsmaßnahmen wie monetäre Anreize oder die frühe Anbahnung von Praxiskontakten diskutiert, die vor allem in ländlichen Regionen die Versorgung mit Lehrkräften sicherstellen sollen.

Der dritte Abschnitt greift Programme und die Situation der universitären Lehrkräftebildung auf. Dabei wird einerseits der Einsatz von Lehramtsstudierenden als Vertretungslehrkräfte empirisch untersucht, andererseits Programme und Forschung zu alternativen Wegen in den Lehramtsberuf dargestellt.
- Im Anschluss an die Empfehlung der SWK (2023) zum Einsatz von Studierenden als Vertretungslehrkräfte untersuchen *Isabelle Winter, Christian Reintjes und Sonja Nonte* in ihrem Beitrag das *Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen*. Sie bieten damit erstmals empirische Daten zur Beschäftigungssituation von Lehramtsstudierenden an, deren Ausmaß und im System vorhandene Rahmenbedingungen bislang für Deutschland nicht geklärt sind. Im Ergebnis stellen sie fest, dass ein großer Teil der Studierenden bereits als Vertretungslehrkräfte arbeitet. Sie sprechen daher von einem „vorgezogenen Berufseinstieg". Zugleich zeichnet sich ab, dass diese Studierenden kaum Betreuungen erfahren.
- *Laura Simonis und Sabine Klomfaß* fokussieren dieselbe Akteur:innengruppe aus einer qualitativen Mikroperspektive. In ihrem Beitrag *Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen* untersuchen sie vor dem Hintergrund professionstheoretischer

doi.org/10.35468/6034-01

Perspektiven und mit narrativen Interviews, inwieweit Studierende sich professionalisieren. Sie stellen heraus, dass auf der Grundlage ihrer Auswertungen eine generelle Ablehnung der Vertretungstätigkeit nicht haltbar ist, sondern insbesondere für die Nutzung in kasuistischen universitären Lernarrangements professionalisierungsförderlich sein kann. Auch hinterfragen sie normative Standpunkte der theoretischen Diskussion, wo sie sich zu stark von den Selbstbeschreibungen der Praxis entfernen.

- In seinem Beitrag *MINT-Lehrkräfte gesucht – wo bleibt der Nachwuchs?* konzentriert sich *Torben Güldener* auf eine disziplinär ausgeprägte Mangelsituation, die auch jenseits der aktuellen historischen Situation spezifisch ausgeprägt ist. Güldener untersucht Studienverläufe unterschiedlicher Lehramtstypen und MINT-Fächer in Mecklenburg-Vorpommern und diskutiert anschließend Maßnahmen in der Lehrer:innenbildung. Es wird insgesamt deutlich, dass Lehramtsstudierende mit einem MINT-Fach – insbesondere der Informatik – ihr Studium häufig nicht beenden.
- Während die meisten Diagnosen die Ursachen für den Lehrkräftemangel in einer unzureichenden Bedarfsplanung identifizieren, fragen *Jannis Graber, Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs* in eine andere Richtung: *Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“.* Sie bearbeiten die Frage nach universitären Ursachen für studentischen drop-out mit dem Blick auf einen biographischen Gesamtzusammenhang im Rahmen einer qualitativen Studie mit Studienabbrechenden. Insgesamt lässt sich nicht bestätigen, dass der Abbruch von Lehramtsstudierenden mit den Spezifika der universitären Lehrkräftebildung zusammenhängt. Die Ergebnisse verweisen eher auf falsche vorausgehende Erwartungen und Vorstellungen der Studierenden.
- *Juliane Schlesier, Grzegorz Lisek, Andrea Westphal und Hendrik Lohse-Bossenz* richten ihre Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Studienorganisation. In ihrem Beitrag mit dem Titel *„Man lernt ja eigentlich nur in der Praxis“ – Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts* geht es ihnen um ein Studienprogramm, das einen Praxistag in das Grundschulstudium implementiert. Aus einer inhaltsanalytischen Auswertung von Interviews mit Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräften geht hervor, dass beide Gruppen den Praxistag unterstützen.
- *Dirk Wohlrabe, Nadine Matthes und Rolf Koerber* beschäftigen sich wie Torben Güldener mit einer spezifischen disziplinären Gruppe von Lehramtsstudierenden. Mit dem Blick auf beruflich Qualifizierte der gewerblich-technischen Fachrichtungen stellen sie in ihrem Beitrag *Lehrkräfteversorgung in der Krise: Wege zur Gewinnung und Begleitung neuer Zielgruppen* das Studienprogramm „Schulassistenz in Qualifizierung“ vor, mit welchem diese als Lehrkräfte ausgebildet

doi.org/10.35468/6034-01

werden. Wie auch in anderen Studien kann hier festgestellt werden, dass die Teilnehmenden den Anforderungen an ein universitäres Studium gerecht werden, sofern sie in ihrer schulischen Praxis begleitet werden.

- Auch *Thomas Bárány & Julian Hoischen* forschen zu seiteneinsteigenden an der TU Dresden. Sie präsentieren in ihrem Beitrag *Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen* Ergebnisse aus einer schriftlichen Befragung zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften im Seiteneinstieg. Mit Bezug auf Selbsteinschätzungen und Berufswahlmotiven der Befragten thematisieren sie Gelingensbedingungen und berufsspezifische Professionalisierungsmerkmale im Kontrast zu grundständig ausgebildeten Lehramtsstudierenden. Dabei zeigt sich insgesamt eine große Ähnlichkeit beider Vergleichsgruppen.
- In einem den Abschnitt schließenden Beitrag beschäftigt sich André Epp mit Studierenden, die ohne die reguläre Hochschulzugangsberechtigung Lehrkräfte werden. Unter dem Titel *Wege in den Lehrkräfteberuf im Umbruch: Ohne Abitur als Lehrkraft an das Gymnasium* untersucht Epp aus einer biographischen Perspektive die sog. nicht-traditionelle Lehramtsstudierenden. Er diskutiert, inwieweit diese Zielgruppe als Perspektive der Bearbeitung des Lehrkräftemangels anzuerkennen ist und wie ihre Professionalisierungswege zu Qualitäts- und Professionalitätsansprüchen im Verhältnis stehen, die an Ausbildungsgänge gestellt werde.

Der vierte Abschnitt des Bandes thematisiert das Verhältnis von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiten- sowie Quereinsteigenden in drei Beiträgen.

- *Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten und Robert W. Jahn* blicken dabei auf *Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte* hinsichtlich der *Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben*. Sie präsentieren Ergebnisse einer kompetenztheoretisch fundierten Studie mit grundständigen und seiteneinsteigenden Sekundarschullehrkräften und fokussieren motivationale Merkmale, Fortbildungs- und Kooperationsverhalten sowie emotionales Erleben. Insgesamt zeigen sich dabei nur wenige Unterschiede, zu denen gehört, dass Seiteneinsteigende Fortbildungen als bedeutsamer einschätzen und eher zu Kooperation angesichts von Disziplinproblemen neigen.
- *Katharina Galuschka, Susanne Wirag und Kirsten Fuchs-Rechlin* konzentrieren ihre Vergleichsstudie auf die Gesundheit von Lehrkräften. In ihrem Beitrag *Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik* können sie zeigen, dass direkt einsteigende Lehrkräfte sich deutlich weniger belastet fühlen als grundständig ausgebildete. Auch unterscheiden sich die Gruppen entlang ihres Belastungsempfindens angesichts von kollegialer Kooperation und Unterrichts-

doi.org/10.35468/6034-01

störungen. Wie andere Autor:innen dieses Bandes gehen Galuschka u. a. davon aus, dass auch nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte die Anforderungen des Berufs bewältigen können.
- Das *berufliche Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf* untersucht *Alexandra Damm.* In einer berufsbiographischen und praxeologischen Perspektive geht es ihr um die Frage, inwieweit berufliche Selbstverständnisse einen Ausgangspunkt für den Umgang mit Berufsanforderungen darstellen und Professionalisierungsprozesse anregen. Für Damm bleibt die Frage offen, ob das „Einspuren des Selbst" in formale Anforderungen des Seiteneinstiegs professionelles Handeln auf der Grundlage berufsbiographischer Reflexion ermöglicht.

Abschließend nehmen vier Beiträge unterschiedliche Perspektiven auf die Auswirkungen der Bedarfskrise in Schule im Zusammenhang mit der beruflichen Praxis von Quer- und Seiteneinsteigenden ein.

- *Teresa Beck* betrachtet dabei die *besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen* und legt dar, wie sich durch die Rekonstruktion von 15 leitfadengestützten problemzentrierten biographischen Interviews krisenhaftes Erleben im Kontext des Selbstverständnisses von Seiteneinsteiger:innen, den damit verbunden berufsbiographischen Lebensverläufen sowie der handlungspraktisch relevanten Fachfremdheit in der Unterrichtspraxis dokumentiert.
- *Nadin Grützner* nimmt in ihrem Beitrag ebenfalls Seiteneinsteigende in Sachsen in den Blick und fokussiert dabei auf deren *Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung.* Anhand ausgewählter Ausschnitte eines narrativen Interviews werden verschiedene Aspekte des professionellen Handelns im Berufseinstieg vor dem Hintergrund von (berufs-)biografischen Vorerfahrungen von seiteneinsteigenden Lehrkräften sowie ihren personalen und sozialen Ressourcen diskutiert.
- *Anna Schwalbe* und *Rolf Puderbach* thematisieren in ihrem Beitrag *Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen* und geben aus einer repräsentativen Befragung sächsischer Lehrkräfte erste Einblicke in die Einstellungen grundständig qualifizierter Lehrkräfte zum Seiteneinstieg. Daraus geht hervor, dass einer verbreiteten grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Seiteneinstieg tendenziell positive Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen im eigenen Kollegium gegenüberstehen. Deren Einsatz wird allerdings nicht als unmittelbare Entlastung in Situationen des Personalmangels wahrgenommen, sondern stellt für die grundständig qualifizierten Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung dar.
- In ihrem Beitrag *Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen* gehen *Robert Baar* und *Bisera Mladenovska* der Frage nach,

doi.org/10.35468/6034-01

welches Kooperationsverständnis Seiteneinsteiger:innen aufweisen und wie sich dieses auf die pädagogische Handlungspraxis auswirkt. Auf Grundlage der Auswertung von 16 Interviews mit sog. Career Changers, die an Grund- und Oberschulen tätig sind, zeigen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen, von denen nur eine den gängigen Vorstellungen kooperativer Zusammenarbeit entspricht und geeignet erscheint, den mit der Tätigkeit verbundenen Herausforderungen adäquat zu begegnen.

Die Beiträge skizzieren, erweitern und entwickeln den Stand der Diskussion um den Lehrkräftemangel in der Perspektive der universitären Lehrkräftebildung. In der Gesamtschau wie auch in Anmerkungen einzelner Beiträge lassen sich darüber hinaus Desiderata ausweisen, auf die in weiterer Forschung eingegangen werden sollte. Dies betrifft zum ersten systemweite Perspektiven. So existiert bislang kein bundesländerübergreifendes systematisches Monitoring zum Lehrkräftemangel und dessen Bearbeitung. Bisherige Erhebungen zu Studierendenzahlen sind fragmentarisch und der Einsatz von Pensionär:innen ist bislang nicht erfasst. Driesner und Vatterrott (in diesem Band) verweisen darüber hinaus auf eine bislang kaum vorhandene Forschung zur Wirksamkeit von Steuerungs- und Anreizangeboten, die Lehrkräfte an strukturschwache Räume binden sollen. Interessant wäre auch die Frage, welchen Einfluss der Mangel auf die Weiterentwicklung der Schulsysteme hat. So wäre etwa denkbar, dass Gesamtschulen mit Mangelsituationen flexibler umgehen können, als die klassischen Schulformen des tradierten Schulsystems, weil sie Lehrkräfte aller Schulformen einstellen können. Zu beobachten wäre etwa, inwieweit durch steigende Schüler:innenzahlen motivierte Schulneugründungen vor dem Hintergrund der Bedarfskrise bestimmte Schulformen favorisieren. Auch dürfte es interessant sein zu beobachten, inwieweit die als bundesweit diskutierte Krise auch strukturelle Veränderungen der bildungspolitischen Makroebene nach sich zieht: Nachdem der Digitalpakt bereits die Bildungshoheit der Länder zumindest partiell aufgebrochen hat und breite gesellschaftliche Initiativen nationale Bildungsgipfel einfordern, fragt sich, in welche Richtung sich der Bildungsföderalismus als Educational-Governance-Strategie im Zuge der voraussichtlich noch einige Jahre andauernden Bedarfskrise entwickeln wird. Zum zweiten lässt sich fragen, unter dem Zugriff oder Entwurf welcher theoretischen Heuristiken die erziehungswissenschaftliche Disziplin dem Diskurs produktive Angebote machen kann, um den Gegenstand weiter aufzuschließen. Der Beitrag von Bellenberg u. a. veranschaulicht eindrücklich, wie produktiv solche Heuristiken für eine systematische empirische Beobachtung sind. Ebenso bietet die von Forell in diesem Band aufgespannte Taxonomie der (Bedarfs-)Krise Möglichkeiten der Klassifizierung und Einordnung krisenbezogener Ursachen und Auswirkungen mit den Dimensionen Zeit, Raum und Struktur. Zum dritten wären verschiedene lokale Perspektiven

doi.org/10.35468/6034-01

der Bedarfskrise ins Auge zu nehmen (vgl. Forell, in diesem Band). Dies betrifft etwa Fallstudien zu Handlungsspielräumen einzelner Schulen im Rahmen der unterschiedlichen Personalautonomieregelungen einzelner Bundesländer sowohl hinsichtlich der Einstellung von grundständig ausgebildeten oder seiten- bzw. quereinsteigenden Lehrkräften als auch hinsichtlich sonstigen pädagogischen Personals (Erzieher:innen, Sozialarbeiter:innen, Schulassistenzen etc.), die teils als kompensierende Ressource eingesetzt werden. Interessant wäre hier etwa, wie im Rahmen der Personalautonomie Fragen der Unterrichtsqualität in den Schulen verhandelt werden oder wie unterschiedliche Spielräume von Einzelschulen zur Realisierung von Personalakquisemöglichkeiten gemessen an den jeweiligen Sozialindices ihrer lokalen Umgebung mit Bildungsgerechtigkeit in Verbindung stehen (vgl. Forell, in diesem Band).

Insgesamt wird damit deutlich, dass zwar die Blickrichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschung sich auf die drängende Situation einzustellen beginnt und erste Befunde und Einordnungen geliefert hat. Genauso deutlich wird aber in mehreren Beiträgen dieses Bandes der Befund, dass das Gros an Forschungsarbeit noch aussteht. Unterschiedliche Positionierungen zeichnen sich hingegen angesichts der Frage ab, inwieweit Kompensationsmaßnahmen, die in der Bedarfskrise implementiert werden (Quer- und Seiteneinstiege) oder eher unkontrolliert um sich greifen (studentische Vertretungstätigkeiten) von Professionalisierungs- und Qualitätsrisiken begleitet werden. Wird vor diesen in disziplinpolitischen Äußerungen tendenziell eher gewarnt, vermitteln einige Beiträge dieses Bandes auch eine differenziertere Perspektive. So scheinen Winter u. a. (in diesem Band) in ihrem Beitrag durchaus Professionalisierungspotentiale für studentische Vertretungstätigkeiten insbesondere bei angemessener Begleitung zu antizipieren und stellen von dieser Warte auch die Frage nach einer Weiterentwicklung der universitären Ausbildung. Mit Blick auf Seiteneinsteigende können Porsch u. a. (in diesem Band) feststellen, dass sie eher professionalisierungswirksame Kooperationen angesichts von Disziplinproblemen eingehen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte und dass sie Fortbildungen eine größere Bedeutung beimessen.

doi.org/10.35468/6034-01

Literatur

Bellenberg, G., Bressler, Ch., Reintjes, Ch. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: Die Deutsche Schule 112 (4), 398-412.

Gehrmann, A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – alternativer Weg oder Sackgasse. In: Bildung und Erziehung 72 (2), 215-219.

Heute-Show vom 03.02.2023. Online unter: https://www.zdf.de/comedy/heute-show/heute-show-vom-3-februar-2023-100.html, (Abrufdatum: 30.06.2023).

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030. (Abrufdatum: 30.04.2023).

KMK (2022): Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modelle der Länder. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). Berlin. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf. (Abrufdatum: 02.07.2023).

SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Online unter: http://dx.doi.org/10.25656/01:26372. (Abrufdatum: 02.07.2023).

Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: Jungkamp, B., & Pfafferott, M. (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger:innen an Schulen. Schriftenreihe des Netzwerks Bildung bei der Friedrich Ebert Stiftung, 10-17. Online unter: https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/16761.pdf. (Abrufdatum: 02.07.2023).

Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg. Bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. In: Die Deutsche Schule 112 (4), 439-453.

doi.org/10.35468/6034-01

Autor:innenangaben

Dorthe Behrens, Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernmaterialforschung, Eyetracking
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
dorthe.behrens1@uni-oldenburg.de

Matthias Forell, Vertr.-Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem, Bildungsübergänge
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
matthias.forell@uol.de

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Reflexive Lehrkräftebildung
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
till-sebastian.idel@uni-oldenburg.de

Sven Pauling, M.Ed.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklung, Professionalisierung, Reform- und Alternatischulen, Grounded Theory, Deutungsmusteranalyse
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
sven.pauling@uni-oldenburg.de

doi.org/10.35468/6034-01

1 Bedarfskrise in der Diskussion: Zugänge und Positionen

Axel Gehrmann

Quer- und Seiteneinstiege in den Lehrer:innenberuf – Gründe, Spielarten und Folgen alternativer Wege in die Schule

Abstract
Der Weg in den Lehrer:innenberuf in Deutschland schien nach dem 2. Weltkrieg über mehrere Dekaden quasi in Stein gemeißelt. Er führte über eine 1. Phase der Lehrkräftebildung in der Universität in zwei Fächern, dem Studium der Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken wie auch den Schulpraktischen Übungen in eine 2. Phase im Studienseminar. Hier wurden die berufspraktischen Elemente vermeintlich geschärft, um so danach mit zwei Examina ausgestattet in den Schuldienst, die 3. Phase der Lehrkräftebildung, einzutreten. In der letzten Dekade wird dieser etablierte, grundständige Weg in den Schuldienst mehr und mehr über sogenannte ‚Sondermaßnahmen' in Frage gestellt, eröffnen sich durch sie doch alternative Wege in den Beruf, weil der eklatante Lehrkräftemangel dies gebietet.

Schlüsselwörter
Lehrkräftemangel, Ersatzbedarf, Schweinezyklus, Lehrkräftebildung

Der Beitrag erörtert die Gründe für den vermeintlich temporär hohen Ersatzbedarf in Deutschland und verweist hier zunächst auf Fehlschlüsse der Prognostik durch entscheidende Akteure wie unterschätzte Erfolgsquoten des Studiums in der Universität. Dabei wird auch gezeigt, dass Lehrkräfteangebot und -bedarf international stark auseinanderklaffen. Einzelne Modelle für alternative Wege in den Beruf werden aufgezeigt und deren Erfolg reflektiert. Abschließend wird sodann fokussiert auf Lösungswege, am grundständigen Weg festzuhalten wie auch Quer- und Seiteneinstiege zuzulassen, weil sich hierzu gar keine anderen Alternativen abzeichnen.

1 Gründe für den Ersatzbedarf

1.1 Lehrkräftemangel und Lehrkräftebedarf – Der vermeintliche „Schweinezyklus"

In der deutschen Lehrkräftebildungsforschung wurde den Quer- und Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf lange Zeit kaum Aufmerksamkeit gewidmet,

doi.org/10.35468/6034-02

wird einmal von der Dekade des „Babybooms“ zwischen 1960 und 1970 in Westdeutschland abgesehen, weil viele zusätzliche Schüler:innen und, gerade am Anfang dieser Phase, zunächst viel zu wenig Lehrkräfte im Schulsystem vorhanden waren (vgl. Gehrmann 2016). Gesprochen wurde u. a. von den sogenannten „Mikätzchen“, die durch eine kurze Ausbildungszeit unter der Ägide des damaligen Kultusministers Paul Mikat in Nordrhein-Westfalen eingestellt und in einer Radiosendung 1964 als „Hausfrauengeschwader oder pädagogischer Volkssturm“ bezeichnet wurden (Deutschlandfunk 2003). Auch in der DDR waren schon von Beginn an die sogenannten „Neulehrer“ eine systematische Ergänzung zum historisch etablierten Weg, weil durch Abwanderung wie Misstrauen gegenüber den Lehrkräften aus der Zeit des Nationalsozialismus neue Personengruppen gewonnen werden mussten wie wollten, die dann zunächst in nur sechswöchigen Kursen ausgebildet wurden. Die „Neulehrer“ hielten sich dabei vereinzelt bis in die politische Wendezeit der Wiedervereinigung im Schulsystem Ostdeutschlands (vgl. Tillmann 1994; Gruner 1997, 2000).
40 Jahre nach dem „Babyboom“ wurde das Thema Lehrkräftemangel wie Lehrkräftebedarf in Deutschland wieder virulent, denn „plötzlich“ waren Werbebanner in öffentlichen Verkehrsmitteln wie Medien zu sichten, auf denen um Lehrkräfte aus anderen Bundesländern für das eigene Bundesland geworben wurde. So hieß es etwa schon 2009 in Berliner U-Bahn-Stationen: „Sehr guten Morgen, Herr Lehrer! Jetzt bewerben in Baden-Württemberg“. 2016 folgte die Gegenreaktion aus der Bundeshauptstadt. Hier hieß es gemünzt auf den Werbeslogan Baden-Württembergs: „Wir können alles außer Hochdeutsch“: „Hochdeutsch? Können hier auch nicht alle. Berlin sucht Lehrer/innen.“ Zu diesem Zeitpunkt hatte die Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) schon längst „landesspezifische Sondermaßnahmen“ zugelassen, die eingerichtet werden könnten, wenn nicht genügend grundständig ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung stünden (vgl. KMK 2013a, 2). In der Öffentlichkeit wie Forschungsliteratur kommt dabei verstärkt das Narrativ eines Zyklenmodells zum Tragen, denn angemerkt wird, dass der „Lehrerarbeitsmarkt erheblichen Zyklen unterworfen (sei)“ (Reintjes u. a. 2012, 1), das Narrativ vom „Schweinezyklus“ wird zum stehenden Begriff:

> „Sie nennen es Schweinezyklus: in Phasen akuten Lehrermangels läuft alles hektisch durcheinander und schreit aufgeschreckt nach Lehrern. Das verleitet dann viele junge Leute dazu, auf Lehramt zu studieren. Folge: Sieben Jahre später gibt es zu viele Lehrer. Panische Reaktionen und Klagen über die hohe Lehrerarbeitslosigkeit. Also beginnt kaum noch jemand ein Lehrerstudium. Sieben Jahre später…“ (Haß 2009).

Vor fast 100 Jahren stellte Arthur Hanau im Rahmen seiner Dissertation „Die Prognose der Schweinepreise“ fest, dass die Schweinepreise in Berlin zwischen 1896 und 1914 um 20 % nach oben wie unten um einen Mittelwerk schwankten.

doi.org/10.35468/6034-02

Dieses Phänomen wird seitdem gemeinhin als „Schweinezyklus“ bezeichnet (Hanau 1928). Erklärt wurde dies dahingehend, dass im Moment der Überproduktion die Preise fallen bis zu dem Moment, an dem sie wieder anziehen, weil das Überangebot reduziert wird und zu wenige Ferkel auf dem Markt sind. Damit steigen die Preise und die Ferkelproduzenten werfen wieder mehr Ferkel auf den Markt, um mehr zu verdienen, bis es wieder zu einem Überangebot an Schweinen und fallenden Preisen kommt. So folgt Zyklus auf Zyklus. Angebot und Nachfrage ließen sich in diesem Mechanismus im Grunde nicht steuern, aber doch zumindest potentiell vorhersagen (vgl. BMEL 2022).

Heute hat es der „Schweinezyklus“ bis zu Wikipedia ins World Wide Web gebracht und kann vermeintlich für alles herhalten, was Prognosewert hat (s. Abbildung 1). Aus Geburten folgen etwa im Zeitverzug der Bedarf an Kitaplätzen und Erzieher:innen wie Grundschulen und Lehrkräften usw. Im Wissen darum ließe sich danach auch das Angebot steuern etwa an Baumaßnahmen für Schulen wie Ausbildungskapazitäten für Lehrkräfte. Bzw. um im Bilde zu bleiben, sinken die Geburtenzahlen, ließen sich Schulen schließen wie Lehrkräfte reduzieren, um das Gesamtsystem im Gleichgewicht zu halten. Geschähe dies alles nicht, käme es selbstverständlich zu Schwankungen bei Raumauslastungen wie Lehrkräften. Mal wären vielleicht zu viele Lehrkräfte verfügbar, mal zu wenige. Im Grunde schwankte der Bedarf immer um einen Mittelwert und dies ist genau der, der zu ermitteln sei, um Angebot wie Nachfrage etwa im Gleichgewicht zu halten. Oder anders: Phasen hohen und niedrigen Neueinstellungsbedarfs von Lehrkräften folgen einander vermeintlich im öffentlichen Bewusstsein diesen konjunkturellen Wellen und müssten damit im Grunde vorhersehbar sein. Denn es wird suggeriert, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot häufig nicht zueinander passen, weil nicht ordentlich geplant worden sei, um den Mittelwert des Bedarfes festzustellen und für diesen auch Vorkehrungen zu treffen.

Als Beispiel für Überangebot wie Verknappung auf dem Lehrer:innenarbeitsmarkt wird dabei oft die temporäre Lehrer:innenarbeitslosigkeit in Westdeutschland im Zuge des „Babybooms“ der 1960er Jahre herangezogen. „Plötzlich“ gab es in den 1980er Jahren zu viele Lehrkräfte auf dem Markt, weil mit dem „Pillenknick“ nicht mehr fast 1,4 Millionen Geburten zu verzeichnen waren, sondern nur 800.000, sodass diejenigen Studierenden, die zu spät im Zeitversatz für einen aktuellen Bedarf ausgebildet waren, temporär nicht mehr gebraucht wurden. Der Markt hatte ein Überangebot produziert. Und hier entsteht der Analogieschluss zum „Schweinezyklus“, eine zu große Ausbildungskapazität führte zu einem Überangebot. Im Grunde sei eben die politische Planung Schuld, die vermeintlich nicht antizipierte, was in der Theorie doch so einfach erschien, wenn dem Zyklusmodell gefolgt würde, denn rechnerisch sei doch klar gewesen, was auf Mangel folgt, Überschuss nämlich.

doi.org/10.35468/6034-02

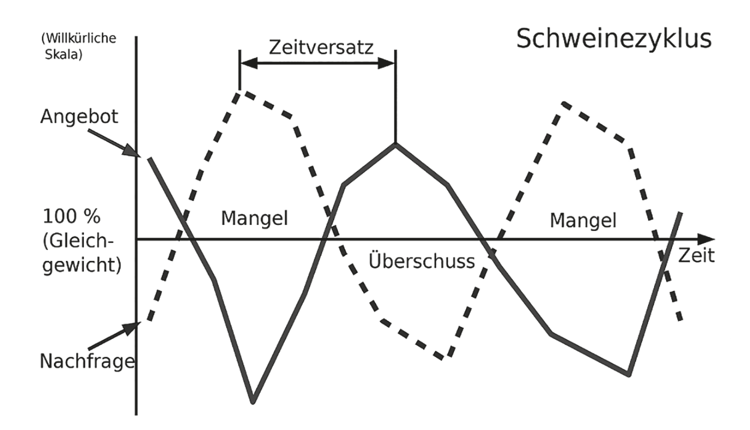


Abb. 1: Der Schweinezyklus im World Wide Web https://de.wikipedia.org/wiki/Schweinezyklus

Faktisch verhielt sich der Lehrer:innenarbeitsmarkt aber zu keinem Zeitpunkt nach dem 2. Weltkrieg vorhersehbar zyklisch. Die Entwicklung der Gesamtzahl der Lehrkräfte entkoppelte sich mehr und mehr von der demographischen Entwicklung und der Anzahl der Schüler:innen, sodass im Zeitverlauf, wird nur die Geburtenzahl in Anschlag gebracht, immer mehr Lehrkräfte gebraucht wurden, weil ein vermeintliches Gleichgewicht gar nicht existierte bzw. dieses selbst sich im Grunde im Zeitverlauf als Mittelwert immer steigerte. So berichtet etwa der Band IX des Datenhandbuches zur Deutschen Bildungsgeschichte über den Zeitraum von 1950 bis 2010 für Westdeutschland sogar, dass die Schüler:innenzahlen nicht gesunken sind, wie die Geburtenzahlen erwarten ließen, sondern durch erhöhte Bildungsbeteiligung quasi um 2 % gestiegen waren, wiewohl die Anzahl der Lehrkräfte im gleichen Berichtszeitraum um das 100fache höher ausfiel (vgl. Lundgreen 2013, 16). So wuchs die Lehrkräfteanzahl in Westdeutschland von 206.000 auf 660.000 um 220 %. Überspitzt ließe sich also sagen, dass Lehrer:innen- zu Schüler:innenzahlen historisch unkalkulierbar sind und geradezu exponentiell wachsen. Von kontinuierlich absehbaren, korrelativen Entwicklungen kann im Rückblick keine Rede sein und von Zyklen schon gar nicht.

Wie ist das zu erklären? Das vermeintlich zyklische Lehrkräftebedarfsphänomen wird durch die Tatsache hervorgerufen, dass der Lehrkräftebedarf im Zeitverlauf mehr und mehr gewachsen ist. Historische Ereignisse, Bevölkerungsentwicklung, die anhaltende Bildungsexpansion und sich verändernde pädagogische wie geschlechtsspezifische Berufsbilder wie -strukturen führen seit dem 2. Weltkrieg in Westdeutschland zu einem kontinuierlichen Anstieg des Lehrkräftebedarfs bis in die 1980er-Jahre hinein (vgl. Gehrmann 2016; Zymek & Heinemann 2020). Insbesondere die „Babyboomer" der 1960er Jahre und die damals schon angehobene Bildungsexpansion zeitigten einen Anstieg des Lehrkräftebedarfes, der danach

doi.org/10.35468/6034-02

temporär gedeckt schien, weil der „Pillenknick" und seine Folgen genau das Gegenteil hervorriefen. Auf viele Geburten folgten wenige. Freilich wurden daraufhin nicht Lehrkräfte entlassen, weil das Dienstrecht dies gar nicht möglich machte, sondern Klassen kleiner, weil dies mittlerweile auch pädagogisch gewünscht war. So alterte die Generation der Lehrkräfte, die die „Babyboomer" unterrichteten. Erst waren die Klassen der vormals jungen Lehrkräfte sehr groß, dann wurden die Lehrkräfte kollektiv älter und die Klassen kleiner. Als die „Babyboomer" selbst Kinder bekamen, wurden die Klassen wieder größer und sukzessive wurden im Altersabgang auch neue Lehrkräfte eingestellt. Freilich reicht dies heute in vielen Bereichen nicht mehr aus, denn der nächste „Echoeffekt" lässt grüßen, die Kinder der „Babyboomer" bekommen Kinder, auch steigen die Ansprüche in Hinsicht auf Inklusion wie Integration. Die Migrationsbewegungen seit Mitte der 2000er Jahre tun ein Übriges.

Wird also bloß im „Schweinezyklus" gedacht (Hanau 1928), ließe sich anscheinend allein demographisch ablesen, was den Bedarf ausmacht. Auf Mangel folgt Expansion, dann kein Bedarf, dann wieder Mangel, so nicht antizyklisch vorgesorgt würde. Im Wissen um den vermeintlichen Zyklus ließe sich, dem öffentlichen Diskurs folgend, vorsorgen. Im Vorgriff auf einen absehbaren altersbedingten Abschwung der Lehrer:innenschaft ließen sich die grundständigen Lehramtsstudierenden hochfahren, um dem nächsten Abschwung zu begegnen. Faktisch befinden wir uns aber in einem Teufelskreis von Fehlschlüssen. Im Wissen um konkrete Bedarfe lassen sich diese nämlich nicht so konkretisieren, dass alles „passt". So bleiben immer auch Über- und Unterzahl an Lehrkräften, weil Zukunft eben offen ist, bildungspolitisch Verantwortliche sich ihr nur empirisch nähern können und erst im Rückblick auf vergangene Zukunft wissen, was geboten gewesen wäre (vgl. Dahrendorf 1965, 16). Oder zusammenfassend:

- Demographische Entwicklungen (z. B. „Babyboom") lösen im Nachgang sowohl Prozesse in der Schulentwicklung aus (*benötigt werden mehr Schulplätze*) als auch Echoeffekte im Zeitablauf (*es sind temporär auf jeden Fall mehr Schüler:innen zu versorgen*);
- überall auf der Welt kam es zu einer Bildungsexpansion; immer mehr Schüler:innen machen immer höhere Abschlüsse. Dies führt zur Verlängerung der Schulzeitdauer *(mehr Schüler:innen werden in mehr Schuljahren unterrichtet);*
- temporär stagnierende Einschulungszahlen haben die Nachfrage nach Lehrkräften nicht verringert (Verlängerung der Präsenz der Schüler:innen in der Schule durch Ganztagsangebote, kleinere Klassen, neue Themen <Inklusion>, kurzfristige Schüler:innenanstiege <Migration>) (*es kommt zur Ausweitung des Unterrichtsangebotes*);
- insgesamt sinkt also der Bedarf an Lehrkräften nicht von Natur aus, wenn weniger Kinder geboren werden (*der Ersatzbedarf ist in der Regel höher als angenommen*).

Wenn also insgesamt schon nicht rechtzeitig politische Vorkehrungen getroffen werden, einen höheren Bedarf als gegeben anzunehmen, das Alter der Lehrkräfte zu antizipieren oder den Ersatzbedarf früh genug auf die Steigerung von Studienplätzen hin auszurichten, erodiert ein vermeintlich zyklisch auftretendes Problem, es kommt zu Lehrkräftemangel. Wenn dann noch neue politische Lagen entstehen, noch mehr Inhalte abgedeckt werden müssen oder durch Migration und Wanderungsbewegungen noch mehr Schüler:innen vor dem Schultor stehen in einer globalisierten Welt, kollabiert das eingelebte System des vermeintlichen Zyklus aus Mangel und Überproduktion. Hier liegt mit des Pudels Kern der heutigen Misere. Jenseits des Zyklennarrativs muss jedoch auch konstatiert werden, dass schon auch von jeher darauf aufmerksam gemacht wurde, dass „selbst in den Phasen, in denen sehr viele qualifizierte Lehrkräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, trotzdem sektorale Engpässe entstehen, die an einzelnen Schulen, für Schulstufen und/oder konzentriert auf bestimmte Fächer auftreten“ (Reintjes u. a. 2012, 1). Jenseits von einzelnen *Schulen*, *Schularten* und *Fächern* (besonders MINT) wird der Fokus seit geraumer Zeit gerichtet auf die Varianz des Angebotes in *sozialen Brennpunkten* von Großstädten durch schulferne Milieus wie hervorstechender sozialer Ungleichheit bzw. allgemein tritt das Argument *Region* hervor, weil insbesondere in der Amalgamierung von Alter und Ersatzbedarf sichtbar wird, dass Metropolen eher Lehrkräfte anziehen und eine Überalterung in den peripheren ländlichen Räumen besonders eklatant hervortritt. So zeigen etwa Daten aus Sachsen genau an, dass die Überalterung und damit die Schere zwischen Angebot und Nachfrage hier besonders im peripheren Ostsachsen auftritt wie eben jenseits der drei lehrkräftebildenden Universitätsstandorte Leipzig, Dresden und Chemnitz (s. Abbildung 2).

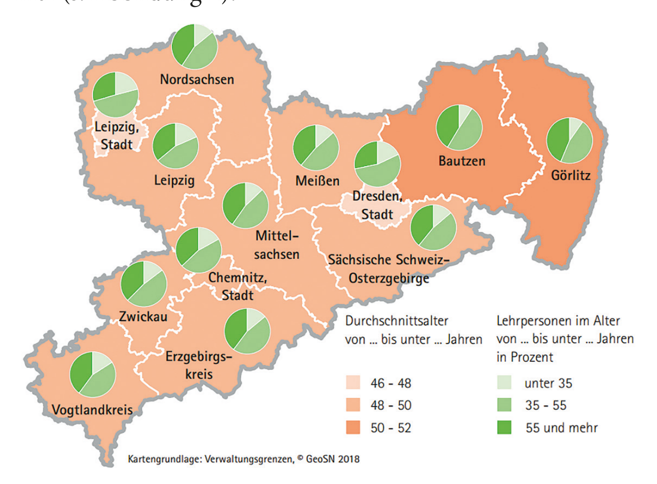


Abb. 2: Durchschnittsalter der Lehrkräfte in Sachsen im Schuljahr 2017/18 nach Kreisfreien Städten und Landkreisen (Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen 2018, 21)

doi.org/10.35468/6034-02

Fassen wir zusammen: Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot unterliegen nicht selbstverständlich einem Zyklenmodell, auf vermeintlich gedeckten Mehrbedarf folgt nicht selbstverständlich zukünftig weniger oder gar kein Ersatzbedarf. Die Trias aus Lehrkräfteausbildung, Lehrkräfteangebot und Lehrkräftebedarfsdeckung steht nie still, ist keinen kurzfristigen Schwankungen von Jahren, sondern höchstens von Jahrzehnten ausgesetzt und macht es vor allem nötig, *genau jenseits von Zyklen zu denken bzw. geradezu antizyklisch zu handeln, sodass zumindest bereits einige Jahre vor dem massenhaften altersbedingten Ausscheiden in größerem Umfang Lehramtsabsolvent:innen ausgebildet und sodann eingestellt werden müssen, um nur annähernd den Ersatzbedarf zu decken.* Da solche vorgezogenen Neueinstellungen zusätzliche Kosten verursachen, wird in der Regel darauf verzichtet, auch weil Bildungsausgaben verwaltungstechnisch als Kosten und nicht als Investitionen gelten, setzen Bildungsadministrationen in Zeiten rückläufiger Schüler:innenzahlen auf die demographische Dividende anstatt auf Investitionen (vgl. Brückner & Böhm-Kasper 2010, 203).

1.2 Lehrer:innenmangel 2022: KMK und Klaus Klemm

In den letzten Jahren spitzte sich die Situation zum Thema Lehrer:innenmangel weiter zu, wobei die Öffentlichkeit nicht eigentlich von der Wissenschaft aufgeschreckt worden wäre, denn nur wenige Akteure nahmen sich des Themas an bzw. es wurde auch konstatiert, das Thema sei wissenschaftlich verschlafen worden (vgl. Gehrmann 2020). Dabei zeigt ein Blick in den Zeitungskorpus des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS), wie virulent der Begriff (und damit das Thema) mindestens schon eine Dekade ist und heute einen Status der Bekanntheit erreicht hat, der den der Babyboomer-Jahre übertrifft, als sehr viele Kinder auf sehr wenige Lehrkräfte trafen (s. Abbildung 3).

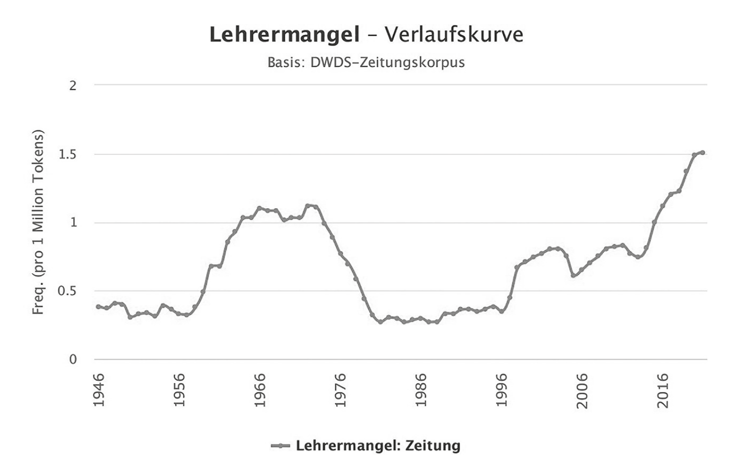


Abb. 3: Der Begriff Lehrermangel im Zeitungskorpus

doi.org/10.35468/6034-02

Insgesamt sind bis heute in den alten und neuen Bundesländern asynchrone Lehrkräftebedarfskonjunkturen und in der Folge sehr unterschiedliche Arbeitsmärkte entstanden. Während für die westdeutschen Bundesländer zunächst ein Überangebot ausgebildeter Lehrpersonen erwartet wurde (vgl. Terhart 2014), zeichnete sich in den ostdeutschen Bundesländern schon früh ein erheblicher Mangel an Lehramtsabsolvent:innen ab, weil politisch antizipiert wurde, dass der Ersatzbedarf weiter sinkt und demnach auch die Erstsemesterzahlen für den Einstieg in den Lehrer:innenberuf gesenkt werden könnten.
Insgesamt waren bis dato im Rückblick alle antizipierten Daten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) in die Zukunft seit 2003 für Deutschland insgesamt oder etwa allein für die ostdeutschen Bundesländer falsch. So zeigten die Prognosen für Deutschland aus 2003 für 2015 insgesamt einen ausgeglichenen Arbeitsmarkt an und von 2011 aus gesehen wurde sogar ein Überangebot von mehreren tausend Lehramtsabsolvent:innen für 2020 prognostiziert (vgl. KMK 2011; KMK 2013b, 2014). Ein fataler Fehlschluss, der heute dazu führt, dass allenthalben grundständig ausgebildete Lehrkräfte gesucht werden. Der Arbeitsmarkt ist leergefegt und der prognostizierte Lehrer:innenbedarf im Kontext steigender Schüler:innenzahlen wurde schon vor einigen Jahren von Klaus Klemm, dem Nestor der deutschen Bedarfsfeststellung, als sehr hoch angenommen (Klemm & Zorn 2017).
In Klemms Gutachten „Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030“ für den Verband Bildung und Wissenschaft (VBE) spitzt er die Lage im Januar 2022 nochmals deutlich zu, denn je näher 2030 kommt, umso klarer wird der Mangel. So heißt es etwa:

> „Der Mangel an neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern wird weit höher als in der KMK-Vorausberechnung vom Dezember 2020 unterstellt ausfallen. 2025 wird dieser Mangel nicht, wie die KMK angibt, bei 20.000, sondern bei 45.000 Lehrpersonen liegen. 2030 übersteigt der Mangel in Höhe von dann 81.000 den von der KMK mit etwa 14.000 bezifferten Mangel um ein Vielfaches, wobei hier der (...) dargelegte, durch schulpolitische Reformvorhaben entstehende zusätzliche Mehrbedarf in Höhe von 74.400 Personen noch nicht inkludiert ist“ (Verband Bildung und Erziehung 2022, 25).

Mit dem prognostisch verkürzten Blick von fünf Jahren seit 2017 hat sich dabei der durch den gleichen Autor konstatierte Ersatzbedarf von Lehrkräften von 42.800 Lehrern (Klemm & Zorn 2017) auf 81.000 verdoppelt. Will sagen, auch diejenigen, die sich schon von jeher mit der Sache beschäftigen, müssen nicht schon deshalb besser in die Zukunft blicken. In der Regel sehen sie das Problem aber zumindest schärfer und nicht zunächst auch durch eine finanzpolitische Brille.
Die öffentliche Diskussion um den Lehrkräftemangel ist also nicht mehr wie vor Jahren klein zu reden oder als zyklisches Phänomen wegzudiskutieren. Sukzessive tauchen so auch erste Zahlen zu Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst auf, die darauf verweisen, dass nicht mehr nur grundständig ausgebildete Lehrkräfte

doi.org/10.35468/6034-02

neu für den Beruf rekrutiert werden. Am eklatantesten zeichneten hier die Zahlen aus dem Jahr 2019. Danach stellten selbst die aggregierten Daten der KMK (2020a) öffentlich fest, dass bis zu 40 % aller neu eingestellten Lehrkräfte über einen alternativen Weg in den Beruf eingedrungen waren (Brandenburg 40,8 %, Mecklenburg-Vorpommern 31,8 %, Sachsen-Anhalt 25,9 %, Sachsen 24,6 %, Berlin 23,9 %, Bremen 18,4 %, NRW 9,7 %, Niedersachsen 9,3 %). – Würde dabei hier ernst genommen, was vordem beschrieben wurde, dass die Zahlen immer prognostisch falsch gewesen seien, ließe sich womöglich auch darauf verweisen, dass sie in der Rückschau nie richtig sein können, weil Aggregation, Definition wie Artikulation des Problems für die Öffentlichkeit nur das potenzieren würde, was selbst schon jenseits von vermeintlicher Expertise diskutiert wird. Oder pointiert: Die Lage ist noch schwieriger als es geschrieben steht, denn ein relativ realistisches Bild zu den schon heute eingesetzten Quer- und Seiteneinsteigenden fehlt und auch ist mehr als undeutlich, wie sie diesen alternativen Weg überhaupt eingeschlagen haben.

1.3 Outcomes der Lehrkräftebildung: Die Zahl der Lehramtsabsolvent:innen

Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot sind zum Dauerthema der deutschen öffentlichen Debatte geworden (Gehrmann 2018), dabei steht bis dato die Diskussion um die Lehrkräftezyklen wie Prognosefehlschlüsse im Vordergrund. Nichtsdestotrotz wird der Blick nicht mehr nur auf den potentiellen Ersatzbedarf, sondern eben auch den potentiellen Outcome aus den Universitäten gerichtet. Dabei können nur grobe Schätzungen in den Blick kommen, weil bundesweite Zahlen aus den über 70 lehrkräftebildenden Universitätsstandorten fehlen und auch nur im Rückblick aus einer sekundäranalytischen Betrachtung heraus geschlossen werden kann, wie niedrig die Absolvent:innenzahlen ausfallen können, um somit den hohen Ersatzbedarf in einzelnen Regionen wie Bundesländern abzuschätzen.

Schon 1999 wurde einmal in den KMK-Statistiken deutlich, dass weder 100 %, noch 80 % noch 70 % über alle Lehramtstypen den Studienerfolg in der 1. Phase der Lehrkräftebildung ausmachen, sondern von eher etwa 60 % im Durchschnitt auszugehen sei. Am erfolgreichsten wären danach die Lehrämtler:innen der Grundschule mit 71,1 % und am wenigsten erfolgreich die Lehrämtler:innen des Gymnasiums (51,7 %) bzw. der beruflichen Schulen (56,2 %) gewesen. Mit einer finanziellen und personellen Ausstattung für einen Erfolg von 100 % der Absolvent:innen werden also nur 60 % erfolgreiche Abschlüsse produziert. Oder anders: Würde davon ausgegangen, dass 100 % Income zu 100 % Outcome führte, aber nur 60 % tatsächlich erreicht würde, stünden nach einem Startpunkt t1 zu t2 fünf Jahre später 40 % weniger Absolvent:innen für den Vorbereitungsdienst in der 2. Phase zur Verfügung. Und, wenn hier auch noch Verluste entstünden,

doi.org/10.35468/6034-02

würden vielleicht nur 50 % an eingestiegenen Erstsemstern zu Beginn der 3. Phase, dem Berufseinstieg, zur Verfügung stehen! Statt 1.000 Vollzeitäquivalenten im potentiellen Bedarf stünden jährlich nur 500 zur Verfügung. Dabei wäre Abwanderung nach der 2. Phase noch gar nicht eingerechnet oder gar Teilzeit insbesondere im Primarbereich. Bei einem Bedarf von 5.000 Einsteiger:innen müssten also 10.000 Studienplätze mindestens sieben Jahre vor Einstellung zur Verfügung stehen bzw. eingedenk einer 100 prozentigen Erfolgserwartung wäre eine jährliche Unterdeckung von 5.000 Personen zu beziffern. Dies machte in vier Jahren 20.000 Lehrkräfte, also fast den Gesamtbestand kleiner Bundesländer, aus, die dem Arbeitsmarkt in einem großen deutschen Bundesland nicht zur Verfügung stünden und ergo auf alternativen Wegen in den Beruf rekrutiert werden müssten, wenn die Schüler:innen sich nicht selbst unterrichten sollten.
Die beschriebene Sachlage verdeutlichte auch der Bericht einer Arbeitsgruppe aus der Universität Rostock über die Absolvent:innenzahlen in Mecklenburg-Vorpommern (vgl. Radisch u. a. 2018). In diesem wurde beschrieben, dass von der Erstsemesterkohorte 2012/13 bzw. 2013/14 im Maximum nur 40 % der Erstsemester im Lehramt an Gymnasien einen Abschluss vorlegen werden und nur etwa 25 % im Lehramt an Regelschulen des Sekundarbereiches I (vgl. Güldner u. a. 2021, 392) (s. Abbildung 4).

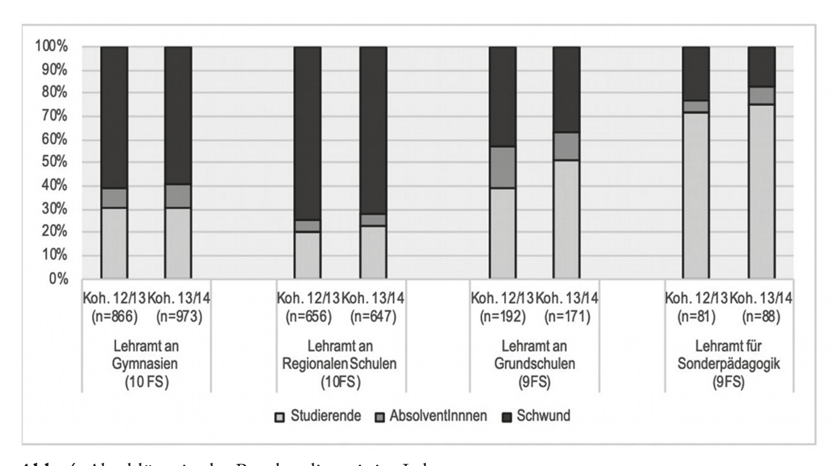


Abb. 4: Abschlüsse in der Regelstudienzeit im Lehramt

In der Bundeshauptstadt Berlin sah es in Bezug auf den Outcome ganz konkret ähnlich aus (vgl. Rackles 2021a, b). Auch die neuerlichen Berechnungen aus dem Freistaat Sachsen geben bei allen Bemühungen dahingehend, die Studierendenzahlen zu erhöhen, darüber Auskunft, dass nach wie vor um die 20 % aller neu eingestellten Lehrkräfte Seiteneinsteiger:innen zum 1. Schulhalbjahr 2022 waren

und von den potentiell 850 Absolventen pro Halbjahr nach Universität wie Ausbildung tatsächlich nicht einmal 60 % in den Beruf übergetreten sind, wenn die Zahlen direkt miteinander korrelierten (vgl. SMK 2022).
Insgesamt fehlen über alle Bundesländer und Universitätsstandorte hinweg Daten über Studienverlauf und Schwund im Lehramtsstudium wie Gründe dafür. Die Studie aus Rostock ist hier positiv besonders hervorzuheben, weil nicht selbstverständlich gerne publiziert wird, wie erfolgreich vor Ort gearbeitet wird, zumal Fehlschlüsse sehr schnell zur Hand sein können, die quasi ‚Ross und Reiter' nennen, ohne über die Hintergründe aufzuklären. Jeder einzelne Universitätsstandort sei hier gehalten, sich über die Datenlage im Rahmen eines Qualitätssicherungsprozesses intern aufzuklären, zumal die Ergebnisse in Teilen auch im Vergleich absehbar sind. In einem solchen Prozess würde sicher deutlich, wie etwa an der TU Dresden im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung erhoben, dass die geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer besonders interessante Schwundquoten auszeichnet. Danach studieren 60-85 % aller Fachstudierenden in diesem Bereich tatsächlich ein Lehramt, aber im Mittel kommt es dort trotzdem zu einem Schwund von 44,2 %. Potentiell nur 55,8 % der Beginner wären demnach erfolgreich gewesen in der Regelstudienzeit. Dabei waren schon nach einem Jahr in der Regel 20 % der Studierenden nicht mehr im eingeschriebenen Studium vorhanden (s. Abbildung 5).

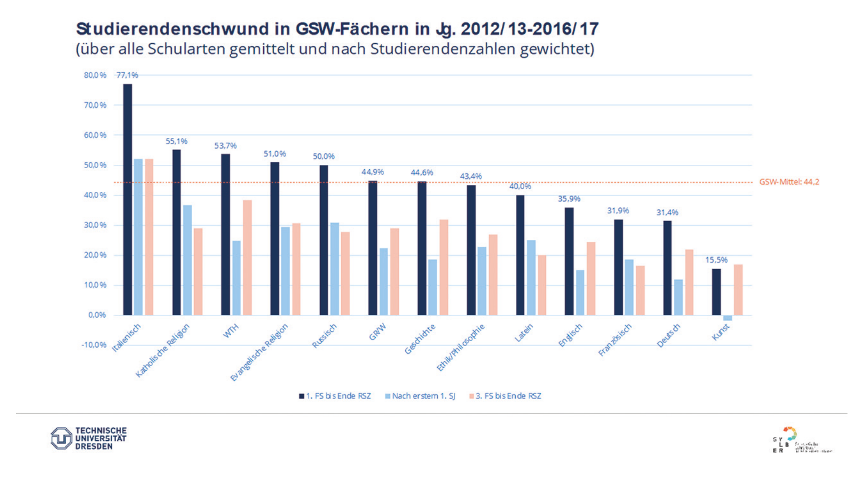


Abb. 5: Studierendenschwund im Lehramt an der TU Dresden

Die Gründe für diesen Schwund sind sicher vielfältig. Aber nicht von der Hand zu weisen war die empirisch nachgewiesene vertikale wie horizontale Inkonsistenz des Studiums in der Wahrnehmung der Lehramtsstudierenden. So wurde etwa in

doi.org/10.35468/6034-02

Dresden von Studierenden angedeutet, dass die Verbindung zwischen Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Fachwissenschaft sich nicht gut erschließt (horizontale Konsistenz) wie im Zeitverlauf des Studiums sich die Inhalte wenig aufeinander beziehen (vertikale Konsistenz) (vgl. Schwalbe u. a. 2022). Im Ergebnis fügte sich dies zu der Einschätzung, wonach in

> „keinem einzigen Fach (...) mehr als die Hälfte der befragten Studierenden zu(stimmen), dass inhaltliche Verknüpfungen sowohl zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften als auch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft hergestellt werden. In einigen Fächern gelingt die inhaltliche Verknüpfung in den Augen vieler Studierender weder zwischen Fachdidaktik und Bildungswissenschaften noch zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft“ (Schwalbe u. a. 2022, 61).

1.4 Lehrkräftemangel und alternative Wege in den Beruf im internationalen Kontext

Ein Blick über den Tellerrand nach Europa zeigt, dass der Lehrkräftemangel nicht allein hausgemacht ist, sondern über Deutschland hinausweist bzw. der Mangel an Prognose wie analytischer Durchdringung des Themas bildungspolitisch überall systembedingt scheint (s. Abbildung 6). So heißt es im Kontext der Europäischen Union:

> “The shortage of teachers affects 35 education systems across Europe (27 report only shortages and eight more both shortages and oversupply). Shortages can be particularly acute in specific subjects, such as science, technology, engineering and mathematics and foreign languages. It can also affect specific geographical areas due to their remoteness, the socioeconomic disadvantage of some rural areas, the high costs of living in some urban areas or their conflictive social environment. Many countries report both types of shortages as these can be interlinked, i.e. shortages in some subjects affecting only specific areas of the country” (European Commission 2021, 31).

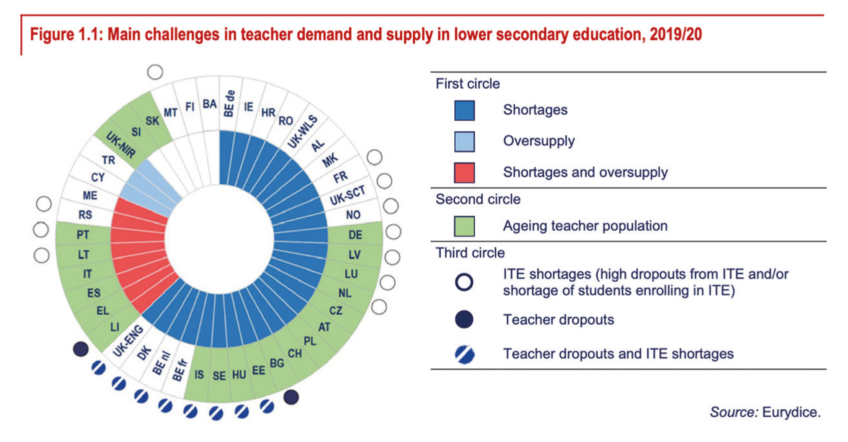


Abb. 6: Lehrer:innenbedarf und -Angebot in Europa

International werden das Thema Lehrkräftemangel und die damit einhergehenden alternativen Wege in den Lehrer:innenberuf schon länger und breiter diskutiert (vgl. Ingersoll 2001; 2011). Dabei ist das Thema *Teacher Shortage/Lateral Entry* unterschiedlich akzentuiert und tritt auf vor dem Hintergrund demographischer und arbeitsmarktpolitischer Veränderungen (Japan), unterdurchschnittlicher Anerkennung wie Bezahlung (Israel, Russland), regional fehlender grundständiger Ausbildungsstätten und Fächerangebote (USA, Skandinavien) oder insgesamt fehlender Planungshorizonte in Hinsicht auf Fächer, Schularten, Regionen (Jordanien, Südafrika) wie u. a. die internationalen Kontakte des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden (ZLSB) offenbarten (vgl. ZLSB 2019; Gehrmann u. a. 2023).

Nicht zum Trost für Deutschland lässt sich also sagen, dass der Lehrkräftemangel global vorhanden ist. Es tritt sektoral in Schularten und Fächern wie regional in bestimmten Populationen wie sozialen Räumen auf. Dabei gibt es jedoch etwa mit Japan ein Land, das von jeher deutlich über den Ersatzbedarf ausbildet und damit das Thema in dem hier angedeuteten Sinne vermeintlich gar nicht kennt, denn Absolvent:innen zu Einstellungen werden in ein Verhältnis gesetzt und dieses ist bis dato nie unter ein Verhältnis von 2:1 gefallen (s. Abbildung 7). Freilich muss dabei hier zugestanden werden, dass interessanterweise die lehrer:innenbildenden Einrichtungen Japans und ihre Studierenden nie alle in Gänze davon ausgehen, dass sie überhaupt nur auf den Beruf als Lehrkraft vorbereiten, vielmehr wird geradezu davon ausgegangen, dass die größte Anzahl an Studierenden den Beruf gar nicht anstrebt, sondern anderweitig dem Arbeitsmarkt selbstverständlich qualifiziert zur Verfügung steht. Fast ließe sich überspitzt sagen, die Trias aus Lehrkräfteausbildung, Lehrkräfteangebot und Lehrkräftebedarfsdeckung ist im Wissen aller vollkommen entkoppelt. Das heißt potentiell, alle Beteiligten wissen, dass die Ausbildung in einer lehrerbildenden Einrichtung nicht selbstverständlich in den Lehrer:innenberuf mündet, sondern die Qualifikationen aus diesen Einrichtungen können in vielen Bereichen eingesetzt werden. Nichtsdestotrotz deutet natürlich auch hier das Sinken der Relation von Absolvent:innenzahlen zu Einstellungen daraufhin, dass vor Ort eine Auswahl für Kandidat:innen nicht immer selbstverständlich mehr gegeben ist und damit auch hier Lehrkräftemangel virulent wird (vgl. Maehara & Watanabe 2018).

doi.org/10.35468/6034-02

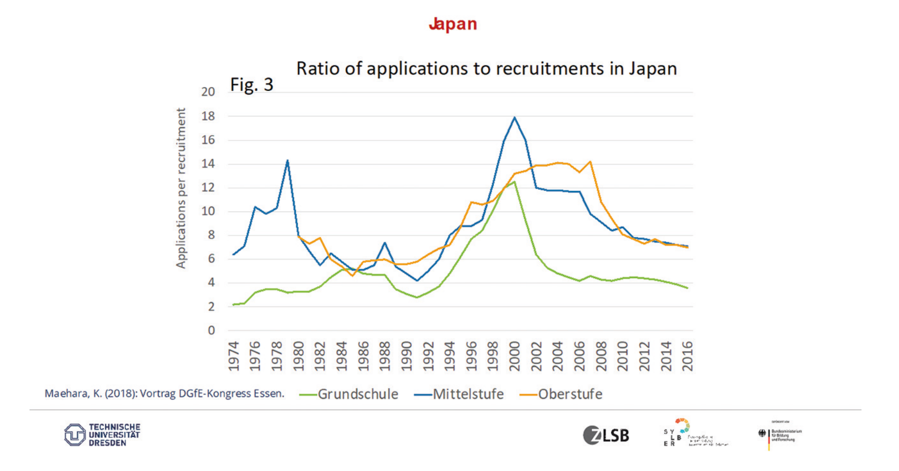


Abb. 7: Verhältnis von Absolvent:innen zu eingestellten Lehrkräften in Japan

Nicht nur vor dem Hintergrund des hohen Lehrkräfteersatzbedarfes sind im Übrigen alternative Wege in den Lehrer:innenberuf international insgesamt deutlich üblicher, denn oft ist der Beruf gar nicht auf Lebenszeit angelegt oder wird von Beginn eines Studiums an überhaupt nicht angestrebt. Was dann in Deutschland schon rein begrifflich als „Seiteneinstieg" bzw. „Quereinstieg" gemindert ist, fügt sich in anderen Ländern in einen ganz anderen Ton und erfährt auch nicht schon zu Beginn selbstverständlich eine plakative Abwertung in Hinsicht auf die grundständige Ausbildung. So heißt diese Art Qualifikation in Argentinien „2nd Degree Programm", in den USA „Alternative Certification", in Japan „Re-Qualification", in Jordanien „Evening Studies", in Südafrika und Israel „Post-Graduate Certificate in Education – PGCE", in Südkorea „Two years Graduate School of Qualification" oder in anderen Ländern einfach „Re-training" (vgl. Maehara & Watanabe 2018).
Während in Deutschland Quer- und Seiteneinstieg in erster Linie durch die Abweichung von der regulären zweiphasigen Lehrer:innenbildung definiert wird, steht in anderen Ländern die Tatsache im Fokus, dass die betreffenden Personen den Lehrer:innenberuf als Zweitberuf ergreifen. So ist etwa in der schweizerischen Literatur meist von Berufswechslern (vgl. z. B. Bauer u. a. 2017) oder Lehrer:innen des zweiten Bildungswegs (vgl. z. B. Joller-Graf 2000; Kappler 2016) die Rede. In der angloamerikanischen und australischen Literatur wird meist von *Second Career Teachers* (vgl. z. B. Tigchelaar u. a. 2010) und *Career Changers* (vgl. z. B. Richardson & Watt 2005) gesprochen.

2 „Spielarten" des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrer:innenberuf

2.1 Definitionen

Wie beschrieben entwickelte sich in Deutschland das Thema Lehrer:innenmangel und der sich darauf beziehende Ersatzbedarf an Lehrkräften in einem alternativen Weg in der letzten Dekade lange eher im Verborgenen. Bis auf das Dresdner QUER-Projekt von 2012-2014, in dem knapp vierzig Personen innerhalb von 19 Monaten auf ein Lehramtsgleis gesetzt wurden (vgl. Melzer u. a. 2014) und in dem mit dieser Erfahrung abschließend geurteilt wurde, dass angesichts „des enormen Ersatzbedarfs an Lehrkräften (...) im kommenden Jahrzehnt (...) an der Realisierung eines wie auch immer gearteten Quer- und Seiteneinstiegs kein Weg vorbeiführen" wird (Melzer u. a. 2014, 218), gab es in Bezug auf den Quer- und Seiteneinstieg eigentlich systematisch nur Appelle, bzw. wie der Ersatzbedarf über die nächste Dekade überhaupt für den Moment und sofort gedeckt werden könnte, ist mehr als undeutlich über die Bundesländer geblieben. Freilich wurde die Gruppe der „Seiteneinsteiger:innen in den Lehrer:innenberuf" sukzessive pointiert genannt, um intervenierend zu agieren (vgl. Klemm & Zorn 2018, 11).

Die Personen, die in Deutschland derzeit in großer Zahl ohne abgeschlossenes Lehramtsstudium in den Lehrer:innenberuf eintreten, haben eines gemeinsam. Ihnen fehlen wesentliche Teile der Ausbildung, die angehende Lehrkräfte im Regelfall durchlaufen, bevor sie die Berufstätigkeit aufnehmen. *Quereinstieg* und *Seiteneinstieg*, aber auch die zahlreichen Spielarten des Quer- und Seiteneinstiegs, die in den Bundesländern praktiziert werden und wurden, unterscheiden sich im Wesentlichen in der Auswahl und dem Umfang der Ausbildungsinhalte, die nachgeholt werden, in dem Zeitpunkt, zu dem die Nachqualifizierung stattfindet und in der Einrichtung, die für die Nachqualifizierung verantwortlich ist. Eine systematische Analyse bzw. konkrete Evaluation wie Standardsetzung der Spielarten liegt dabei im Moment in Deutschland nicht vor, sodass es schwierig ist, über Größe und Umfang der Programme Auskunft zu geben. Mit Bezug auf eine erste Bestandsaufnahme in Deutschland in der letzten Dekade über die Bundesländer hinweg hieß es 2014 aber definitorisch:

„*Quereinsteigende* sind Referendarinnen und Referendare, die kein erstes Staatsexamen oder einen äquivalenten Abschluss eines Lehramtsstudiums mitbringen, aber nach Absolvieren des Vorbereitungsdienstes die Zweite Staatsprüfung ablegen.

Seiteneinsteigende sind Personen, die ohne Lehramtsabschluss in den Schuldienst eingestellt werden und berufsbegleitend eine pädagogische Zusatzausbildung erhalten, deren Abschluss ihnen den Weg in eine dauerhafte Beschäftigung im Schuldienst eröffnet" (Weber u. a. 2016, 261).

doi.org/10.35468/6034-02

Wenn es um alternative Zugänge zum Lehrer:innenberuf geht, ist die Begriffsverwendung nach wie vor ebenso heterogen wie die konkrete Ausgestaltung der verschiedenen Einstiegswege und Qualifizierungsprogramme. Dennoch etabliert sich sukzessive eine bestimmte Begrifflichkeit. Für Deutschland lassen sich im Wesentlichen vier Formen des alternativen Zugangs zum Lehrerkräfteberuf unterscheiden: *Direkteinstieg*, *Seiteneinstieg*, *klassischer Quereinstieg* und *qualifizierter Quereinstieg* (vgl. Puderbach u. a. 2016) (s. Abbildung 8).

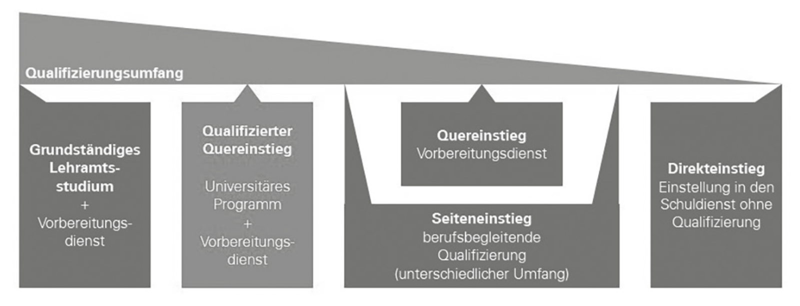


Abb. 8: Modelle des Quer- und Seiteneinstieges

Von einem *Direkteinstieg* kann gesprochen werden, wenn Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch den Vorbereitungsdienst absolviert haben, in den Schuldienst eingestellt werden, ohne dass dies mit systematischen Qualifizierungsprogrammen und dem nachträglichen Erwerb eines Staatsexamens verbunden ist (Korneck & Lamprecht 2010; Puderbach u. a. 2016). Von *Seiteneinstieg* ist die Rede, wenn Personen ohne Lehramtsausbildung nach ihrer Einstellung berufsbegleitend nachqualifiziert werden. Zugangsvoraussetzung ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach ableiten lässt. Die Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich deutlich in Umfang, Inhalt und formalem Abschluss (z. B. Postl u. a. 2005; Weber u. a. 2016). Unter *Quereinsteigenden* werden Personen verstanden, die ohne vorherigen Abschluss eines Lehramtsstudiums den Vorbereitungsdienst absolvieren und so unter Auslassung der ersten Phase in die zweite Phase der Lehrer:innenbildung einsteigen. In der Regel ersetzt ein Studienabschluss in einer Fachrichtung, die sich auf mindestens ein Unterrichtsfach beziehen lässt, das abgeschlossene Lehramtsstudium. Quer- und Seiteneinsteigende verfügen damit in der Regel über fachwissenschaftliches Wissen, haben jedoch wenige bis keine Kenntnisse in bildungswissenschaftlichen und didaktischen Wissensdomänen.

2.2 Modelle der Qualifizierungen für den Seiteneinstieg

Obwohl Quer- und Seiteneinsteiger:innen mittlerweile die Unterrichtsversorgung in Deutschland mit nachhaltig decken, sind die Zugänge in den Beruf wie Aus-

bildungen für diesen nicht einheitlich figuriert und schon gar nicht systematisch über die Bundesländer vergleichbar. Es liegen in Analogie zu den Standards der Lehrer:innenbildung für die grundständige Lehramtsausbildung keine Standards und einheitlichen Kreditierungen für die alternativen Wege in den Beruf vor, sodass von einer wechselseitigen Anerkennung von Ausbildungsgängen und einer Vergleichbarkeit von Abschlüssen überhaupt nicht ausgegangen werden kann. Auch zielen die Qualifizierungen in der Regel (bis auf den Freistaat Sachsen) wohl nicht auf einen Analogieschluss mit einem grundständigen Lehramtsabschluss und einer damit verbunden gleichen Entlohnung oder Besoldung, wenn noch die Möglichkeit besteht, „in jungen Jahren" etwa Beamter oder Beamtin zu werden (bis etwa zum Alter von über 40 Jahren).
Im Grunde sind die Qualifizierungen auch nicht auf Vergleichbarkeit aus, zielen sie doch ganz konkret auf eine Mangelsituation in einem gegebenen Bundesland, das ad hoc seinen Ersatzbedarf decken will, und auch nicht auf die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen, denn die *Second Career Teachers* sollen ja im Bundesland verbleiben und potentiell sogar sofort zur Verfügung stehen.
Ein neuerlicher definitorischer Versuch zur Beschreibung der „potentiellen" Modelle für die Vorqualifizierung bzw. Qualifizierung für den Quer- und Seiteneinstieg über alle Bundesländer hinweg macht es in dieser Hinsicht auch kaum leichter. Zwar vereinheitlichen sich die Begriffe weiter im oben genannten Sinne (vgl. Driesner & Arndt 2020, 420), freilich bleibt undeutlich,

- wer mit welchen Voraussetzungen die Ausbildungen ansteuert;
- ob die Ausbildungen überhaupt durchlaufen werden;
- was in ihnen vor sich geht,
- wo sie mit wem inhaltlich ausgerollt werden und
- wie erfolgreich sie am Schluss tatsächlich sind.

Faktisch ließen sich durch Augenscheinnahme der Angebote in den Bundesländern im Internet für 15 von 16 Bundesländern bis zum Jahr 2020 Programme für einen alternativen Weg in den Beruf feststellen (vgl. ebd.) (s. Abbildung 9). Freilich ist dabei eine Vergleichbarkeit in keiner Weise gegeben. So brauchten Driesner & Arndt mehr als eine Zeitschriftenseite mit kleinster Schrifttype, um die Unterschiede zu markieren. Vor dem Problem der Flüchtigkeit und Veränderung der Programme standen dabei schon Melzer u. a. (2014) wie Puderbach u. a. (2016). Im Grunde ist durch den Druck des Mangels überhaupt nicht mehr für alle Bundesländer vergleichend nachvollziehbar, was sich im Einzelnen abspielt, bzw. ist für Außenstehende kaum noch nachzuvollziehen, was da organisational in den einzelnen Bundesländern von statten geht. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Angebote noch erweitern und womöglich in ihrer Ausprägung noch weiter in der „Vorqualifizierung" verkürzen – bis sie womöglich überhaupt nicht mehr möglich, nötig oder gar gewollt sind.

doi.org/10.35468/6034-02

			Bundesländer															
			BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Sondermaßnahmen	Quereinstieg	Qualifizierung im regulären Vorbereitungsdienst																
		Mit der Möglichkeit vorangehender universitärer Nachschulung																
	Seiteneinstieg	Qualifizierung durch ein Ausbildungsprogramm																
		Mit universitärer Nachschulung																
		Mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst																

Abb. 9: Angebote des Quer- und Seiteneinstiegs in den Ländern (Driesner & Arndt 2020, 420)

Im Grunde lassen sich nur heuristisch drei Modelle der Qualifizierung im Zusammenhang mit der Universität jenseits des grundständigen Weges in den Beruf als Lehrkraft voneinander unterscheiden, um zur verstärkten Deckung des Ersatzbedarfes beizutragen, weil zu wenige grundständige Absolvent:innen für den Berufseinstieg vorliegen. „Spielarten" davon sind dabei auch außeruniversitär etwa in Verbindung mit Studienseminaren möglich und führen wahrscheinlich nicht zum Analogieschluss:

- *Modell 1*: Studierende werden aus einem nicht lehramtsbezogenen Studiengang in der Universität auf einen lehramtsbezogenen Studiengang in der Universität umgelenkt und dabei mit grundständig Studierenden zu einem Abschluss geführt (z. B. Q-Master an der Humboldt Universität zu Berlin) (vgl. Lucksnat u. a. 2020; 2022) (Kein Seiteneinstieg im definitorischen Sinne);
- *Modell 2*: Personen aus keiner/einer ersten beruflichen Tätigkeit nach einem nicht lehramtsbezogenen Studium werden in der Universität mit eigenem Studienprogramm ohne Kontakt zu grundständig Studierenden und ohne Anstellung im neuen Beruf für diesen vorqualifiziert (Qualifizierter Quereinstieg: TU Dresden 2012-2014) (vgl. Melzer u. a. 2014);

- *Modell 3*: Personen aus keiner/einer ersten beruflichen Tätigkeit nach einem nicht lehramtsbezogenen Studium werden in der Universität mit eigenem Studienprogramm ohne Kontakt zu grundständig Studierenden und mit Anstellung im neuen Beruf für diesen parallel zur beruflichen Tätigkeit tageweise über einen Ausbildungsgang zwei Jahre berufsbegleitend ausgebildet, um dem Lückenschluss zur grundständigen Ausbildung zu genügen (Seiteneinstieg: Berufsbegleitende Qualifizierung in Sachsen) (vgl. Gehrmann 2019; Bárány u. a. 2020).

Alle drei Modelle wirken unterschiedlich in Hinsicht auf die Ad-hoc-Befriedigung des konkreten Ersatzbedarfes. *Modell 1* ist im Grunde nur die Erweiterung eines Angebotes in der Universität. Dabei verbindet sich hiermit die Gefahr, dass die Problemlagen des grundständigen Studiums auch den Q-Mastern begegnen und hier potentiell womöglich nur wenige Landgewinne zu erzielen sind, weil das Programm sehr voraussetzungsvoll auf die Bewerber:innen hereinbricht, die noch nie mit dem Lehramtsstudium und seinen „Baustellen" konfrontiert waren. Ob die Personen tatsächlich auf den Beruf umgelenkt werden und nicht schon vor dem Abschluss aufgeben, müsste weiter überprüft werden. Dabei handelt es sich hier ja im Grunde definitorisch nicht um eine Seiteneinstiegsqualifizierung.
Bei *Modell 2* handelt sich tatsächlich um ein Qualifizierungsprogramm für den Beruf in der Universität mit eigenem Programm und Unterstützung, sodass die „Baustellen" der grundständigen Lehrer:innenbildung quasi umschifft werden durch ein eigenständiges Programm. Freilich stehen die Teilnehmer:innen dem Arbeitsmarkt nicht sofort zur Verfügung, was dem Ad-hoc-Bedarf entgegenspricht, und ihr potentieller Erfolg kann erst im Zeitverlauf sichtbar werden.
Modell 3 ist sicher besonders voraussetzungsvoll zu realisieren, weil Berufspraxis wie Theorie in einer wissenschaftlichen Ausbildung in der Universität direkt miteinander verkoppelt werden und damit sowohl alle Problemlagen des grundständigen Studiums mit transportiert werden können wie auch alle Problemlagen, die etwa immer aus dem Vorbereitungsdienst und seinem Praxisdruck schon bekannt sind. Nichtsdestotrotz verbindet sich mit diesem Modell ein Analogieschluss, denn fast alle Elemente der grundständigen Lehrkräftebildung finden sich, nur anders angeordnet, auch in diesem Model wieder (s. Abbildung 10). Dabei dauert die wissenschaftliche Ausbildung mindestens vier Semester und findet an zwei Tagen berufsbegleitend in der Universität statt. Ausgenommen hiervon ist die wissenschaftliche Ausbildung im Fach für das Lehramt an Grundschulen, diese beträgt mindestens drei Semester (vgl. Bárány u. a. 2020). Damit zeichnet sich hier ein Weg ab, Personen so zu qualifizieren, „dass fehlende Voraussetzungen ausgeglichen werden und ein berufsbegleitender Vorbereitungsdienst oder ein Äquivalent ermöglicht wird. Letzteres entspricht in besonderem Maße den Anforderungen der KMK (...) und sichert die Gleichwertigkeit von grundständiger und alternativer Ausbildung" (Driesner & Arndt 2020, 419).

doi.org/10.35468/6034-02

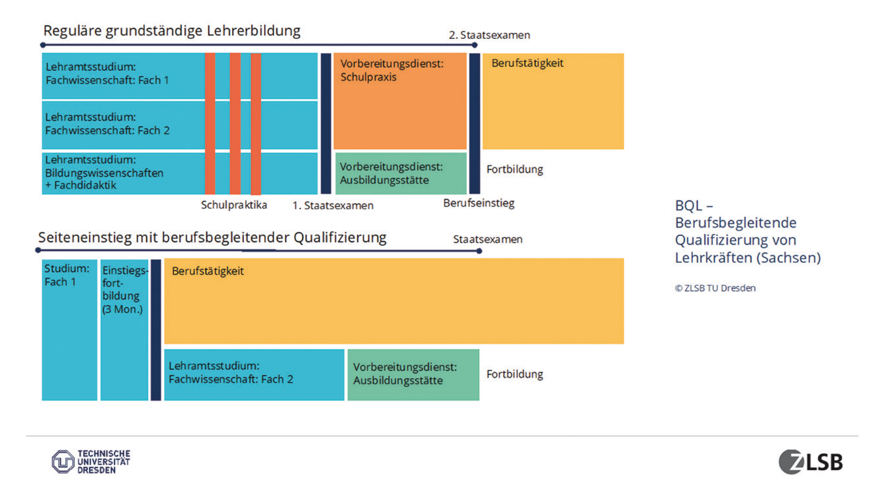


Abb. 10: Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften in Sachsen

2.3 Empirie zum Seiteneinstieg

Im Grunde fehlt eine systematische Empirie zu Gelingensbedingungen der Modelle zu den alternativen Wegen in den Beruf und den Selbsteinschätzungen wie Kompetenzentwicklungen der Teilnehmer:innen in der Regel in jedem Bundesland. Da auch seit Jahren eine deskriptive Empirie zum Lehrer:innenberuf in Deutschland über die Bundesländer hinweg fehlt, gibt es keine Stichproben, in denen etwa Quer- und Seiteneinsteiger:innen mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften in der konkreten Berufsausübung miteinander gut verglichen werden können.

Nichtsdestotrotz lassen sich aus unterschiedlichsten Zusammenhängen im Zeitverlauf deskriptive Befunde zu Quer- und Seiteneinsteiger:innen finden: Quer- und Seiteneinsteigende sind überaus heterogen. Typischerweise unterscheiden sie sich in ihren Berufs-, Bildungs- und Familienbiographien deutlich von regulären Lehramtsstudierenden. Sie sind älter, waren meist bereits in einem anderen Beruf tätig und haben häufig eigene Kinder (vgl. z. B. Melzer u. a. 2014). Zudem verfügen sie oft über besonders umfangreiche oder besonders einschlägige pädagogische Vorerfahrungen (vgl. z. B. Lamprecht 2011). Dass sich pädagogische Vorerfahrungen positiv auf die Fähigkeitsüberzeugungen der Quer- und Seiteneinsteigenden auswirken, legen mehrere Studien nahe (vgl. z. B. Engelage 2013). Melzer u. a. (2014) fanden zudem Hinweise, dass Teilnehmer:innen zu Beginn der Qualifizierung ein umfangreicheres pädagogisches Unterrichtswissen aufweisen als Lehramtsstudierende zu Studienbeginn. Mit der vorhandenen Berufs- und Lebenserfahrung wird zudem die Annahme verbunden, dass die Quer- und Seiten-

doi.org/10.35468/6034-02

einsteigenden Kompetenzen mitbringen, die für den Lehrer:innenberuf hilfreich sind und bereichernd auf die betreffenden Schulen wirken (vgl. Joller-Graf 2000; Williams & Forgasz 2009). Empirische Belege für den Transfer von berufsrelevanten Kompetenzen aus außerschulischen Berufsfeldern in den Lehrer:innenberuf stehen jedoch aus (vgl. Engelage 2013; Bressler & Rotter 2018). Die vorliegenden Befunde zum Kompetenzniveau und zur beruflichen Performanz von Quer- und Seiteneinsteigenden sind uneinheitlich, was angesichts der großen Unterschiedlichkeit der Qualifizierungsmaßnahmen für diese Lehrkräfte nicht verwundert (vgl. z. B. Joller-Graf 2000; Keller-Schneider u. a. 2016; Bauer u. a. 2017).

Das hier vorgestellte *Modell 1* zu alternativen Wegen in den Beruf zeigt in seiner abschließenden Evaluation bei etwas über 100 Personen an, dass Q-Master-Studierende (hier nur für das Lehramt Grundschule) und regulär Studierende für diese Schulart in weiten Bereichen ähnlich von ihren Ausgangslagen her figuriert sind. Danach fühlen sich „Q-Master- und reguläre Studierende (...) gleichermaßen nur mäßig auf den Lehrberuf vorbereitet und erkennen in ausgewählten Bereichen Unsicherheiten“ (Lucksnat u. a. 2022, 8). Sie entscheiden sich aus ähnlichen Gründen für den Beruf und verfügen schon vor der Aufnahme des Masterstudiums über vielfältige praktische Vorerfahrungen. Ihre Kritik am Studium bezieht sich bei aller Zufriedenheit vor allem auf die Vorbereitung und Begleitung im Praxissemester (vgl. Lucksnat u. a. 2022, 9). Bei aller Ähnlichkeit in Bezug auf den Vergleich müsste hier jedoch im Zeitverlauf geprüft werden, wie viele Personen tatsächlich zu einem Abschluss geführt werden oder tatsächlich in den Beruf einmünden, denn nur so entstünde Gewissheit darüber, dass sich dieser Weg „lohnt“, um einen signifikanten Teil zur Bedarfsdeckung beizutragen.

Das *Modell 2* hat in Bezug auf seinen alternativen Weg in den Beruf (QUER-Projekt) (vgl. Melzer u. a. 2014) mit seinem an den KMK-Standards orientierten Ausbildungsprogramm und seiner Evaluation Argumente dafür geliefert, dass eine kompakte universitäre bildungswissenschaftliche und pädagogische Qualifikation vor dem Berufseinstieg möglich ist. Eine kompetente Gruppe von Interessierten für den Beruf als Lehrkraft war zumindest zum damaligen Zeitpunkt auf dem Arbeitsmarkt vorhanden. Wie zur Evaluation von *Modell 1* zeigten sich dabei motivierte und mit sehr gutem pädagogischen Vorerfahrungen ausgestattete Interessierte, die teilweise schon nach ihrer Schulzeit ein Lehramt anstrebten, davon aber auch abgehalten wurden, weil öffentlich fast 20 Jahre zuvor kolportiert wurde, Lehrkräfte würden in Zukunft im Bundesland aufgrund der Bedarfsdeckung nicht gebraucht.

Bereits 2015 wurde im Hinblick auf den steigenden Lehrkräftebedarf in Sachsen der Schuldienst für nicht-grundständig ausgebildete Interessenten geöffnet und ein Qualifizierungsprogramm aufgelegt, das hier als *Modell 3* figuriert. Mittlerweile sind über 3.000 Seiteneinsteiger:innen in Sachsens Schulen tätig, wobei mehr als ein Drittel von ihnen die neuen Formen der akademischen Nachqualifizierung

doi.org/10.35468/6034-02

absolviert haben, weitere dies aktuell noch tun oder zukünftig vorhaben. An der Technischen Universität Dresden wird die Nachqualifizierung von Lehrkräften für den Schuldienst vom Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) verantwortet und firmiert unter dem Namen *Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften (BQL).*
Nur kursorisch sei hier darauf verwiesen, dass BQL-Seiteneinsteiger:innen und grundständig Studierende im Rahmen von Befragungen miteinander verglichen werden konnten (nähere Informationen liefert der Beitrag Bárány & Hoischen in diesem Band). Schon an dieser Stelle soll aber der Vollständigkeit halber darauf verwiesen sein, dass offensichtlich deutlich kongruente Vorstellungen zur Berufswerdung zwischen den beiden Gruppen vorliegen. In Bezug auf Einschätzungen nach einem „geborenen Lehrer", nach einer besonderen Kind- und Fachorientierung für den Beruf wie der Betonung des praktischen Tuns als besonderem Lernanlass gab es überhaupt im Vergleich nur einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen:
Während die Lehramtsstudierenden dem Universitätsstudium noch eine oberhalb des Medians befindliche Bedeutung beimaßen, lag dieser Wert bei den BQL-Teilnehmer:innen unterhalb desselben. In gewisser Weise liegt hier auch eine Logik vor, denn die Teilnehmer:innen waren alle schon vor vielen Jahren selbst an der Universität akademisch in Bezug auf Fächer sozialisiert, ohne dass sie den Lehrer:innenberuf angestrebt hätten. Im Kontakt nun mit ihrer alltäglichen Praxis und dem BQL-Programm von nur zwei Tagen bzw. auch ohne es, ließe es sich quasi potentiell auch ohne Fachstudium überleben, denken sie zu Beginn der Qualifizierung, wird einmal von den fehlenden fachdidaktischen Anteilen ganz abstrahiert.

3 Folgen alternativer Wege in den Beruf

Insgesamt ist zu konstatieren, dass Lehrkräftebedarf und Lehrkräfteangebot nicht kontinuierlich zueinander passen und von einem Zyklenmodell nicht selbstverständlich ausgegangen werden kann. Dabei bleibt jeweils prognostisch offen, wie groß die jeweiligen Lücken sein werden, weil die Zukunft eben offen ist und ihre Antizipation schwierig. Die Planungsgrößen schwanken, zumal in der Rückschau es immer noch irgendwie geklappt zu haben scheint. Die Schularbeit ist ja nie zusammengebrochen, freilich gar manche Regierung ins Wanken geraten und Kultusminister:innen haben ihren Posten vorzeitig verlassen, weil bildungspolitische Themen mittlerweile durchaus auf den ersten drei Plätzen bei Wahlkämpfen rangieren.
In Deutschland werden ernstzunehmenden Berechnungen zufolge im Jahr 2030 zwischen 80.000 und 150.000 Lehrkräfte fehlen. Wird von der heute gegebenen Grundgesamtheit aller Lehrkräfte ausgegangen, ist damit eine Lücke zwischen 10

doi.org/10.35468/6034-02

und 20 % des Bestandes markiert. Dabei ist nicht selbstverständlich eingepreist, dass es in den Universitäten und ihrer grundständigen Lehrer:innenbildung zu eklatanten Abbrüchen, Umstiegen und sogar Totalausfällen kommen kann und auch in der 2. Phase der Lehrer:innenbildung aus unterschiedlichen Gründen nicht alle das Ziel erreichen. Von allgemeiner Abwanderung aus guter Qualifikation in andere Berufszweige wie in Japan ist hier noch gar nicht die Rede. Kosten und Nutzen in Hinsicht auf den Ertrag werden dabei in der Regel auch nicht berechnet – was privatwirtschaftlich vollkommen unvorstellbar wäre.

Unabweisbar kommen die Lehrer:innenbildungssysteme in Hinsicht auf die Erstausbildung also an ihre Grenzen. Während andere Länder in der Welt längst alternative Wege in den Lehrer:innenberuf für selbstverständlich nehmen und Personen, die diese beschreiten, nicht als *Seiten- und Quereinsteiger:innen* stigmatisieren, sondern *Second Career Teachers* oder *Career Changers* suchen und fördern, tun sich die Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland nach wie vor schwer, den Ersatzbedarf angemessen zu erfassen und nicht allein auf eine grundständige Lehrer:innenbildung zu setzen. Zwar gibt es mittlerweile überall potentielle alternative Wege in den Beruf, eine systematische Berechnung von Kosten und Nutzen fehlt aber auch hier, Standards kommen nicht vor. So blühen anscheinend im Verborgenen viele Blumen, die mehr oder weniger verdecken (sollen), was sich hinter ihnen verbirgt. Dabei sind die potentiellen Quer- und Seiteneinstiegsprogramme immer noch als „Sondermaßnahmen" (KMK 2020b) deklariert, wiewohl sie längst die grundständige Ausbildung ergänzen, ihre Absolvent:innen in den Schulen angekommen sind und eben nicht als das firmieren, was ihnen immer noch kursorisch untergeschoben wird, nämlich dass sie ihren Aufgaben nicht nachkämen, zu einer Deprofessionalisierung beitrügen und quasi nur als Appendix im Boot des Etablierten geduldet mitschwimmen. Die Ablösung des Hamburger Abkommens von 1964 im Covid-Jahr 2020 durch die KMK-„Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen" markiert hierbei Endpunkt wie Anfang der neuen Entwicklung und öffnet vielfältige Perspektiven weiter zu denken wie weiter zu handeln, heißt es hier doch:

> „Art. 38 – Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften
>
> (1) Kann trotz entsprechender Maßnahmen der Länder der Bedarf an Lehrkräften nicht hinreichend gedeckt werden, so können die Länder auch Hochschulabsolventinnen und -absolventen, die nicht über eine einschlägige Lehramtsausbildung verfügen, einstellen und beschäftigen.
>
> (2) Die Länder verpflichten sich, unter Anerkennung der von diesen Hochschulabsolventinnen und -absolventen bereits erworbenen Kompetenzen zusätzliche Qualifizierungsangebote zu machen, um so ein Ausbildungsniveau sicherzustellen, das dem der Absolventinnen und Absolventen mit einschlägiger Lehramtsausbildung entspricht.
>
> (3) Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen " (KMK 2020b, 25).

doi.org/10.35468/6034-02

Da eine systematische empirische Beobachtung über Nutzen und Ertrag der Quer- und Seiteneinstiegsprogramme fehlt, geben bis heute nur Einzelfallbetrachtungen Auskunft darüber, was die Programme leisten. Dabei liegen zum *Quereinstieg*, also dem Ausbildungsweg über einen Direkteinstieg in den Vorbereitungsdienst, keine nennenswerten deskriptiven Befunde vor. *Seiteneinstiegsprogramme*, die über berufliche Tätigkeit und eingeschlossener Weiterbildung in universitärem Kontext zu verkürztem Vorbereitungsdienst und beruflicher Anerkennung führen, sind hingegen schon ein wenig besser beobachtet.
Alle Programme zielen heute dabei darauf ab, sofort oder mit kurzem Zeitverzug in der Besetzung von Stellen leistungsfähige und geeignete Personen für den Lehrer:innenberuf in Mangelbereichen von Schularten wie Fächern zu gewinnen und *Career Changers* nicht über zusätzliche Studienprogramme im Fahrwasser von etablierten Universitätsausbildungen, quasi nicht angeleitet, untergehen zu lassen, wie viele der grundständig ausgebildeten potentiellen Lehrkräfte auch.
Seiten- und Quereinsteiger:innen tragen im Kontext von kollektiver Vergreisung in Kollegien dazu bei, dass es zu einem generationalen Lückenschluss kommt, wenn konjunkturell viele ältere Kolleg:innen nach und nach ausscheiden und plötzlich viele junge Kolleg:innen neu in die Schulen eintreten. Schließlich liegt hier eine Population vor, die nach Eintritt in die Tätigkeit und dem Ende der Ausbildung etwa im Mittel knapp 40 Jahre alt sein wird und damit weder Gefahr läuft, auf der Überholspur des Lebens aus Partnersuche, Familiengründung und Elternschaft aus der Bahn zu geraten, noch sogleich darüber nachdenken muss, hier wieder auszuscheren, weil die Entscheidung, einmal gefallen, potentiell seltener revidiert wird, denn sie ist viel bewusster gefallen als vielleicht bei den Regelstudierenden.
Aus Sicht der Steuerbürger:innen ist die Lehrkräftebildung in Deutschland sicher „Daseinsvorsorge“ (Arnold u. a. 2021). Freilich wird offenkundiger, dass die fiskalischen Spielräume für eine grundständige Lehrer:innenbildung in der gegebenen Form an ihre Grenzen stoßen, wenn schon jetzt moniert wird, dass heute schon fast 50 % der öffentlichen Haushalte in den Bundesländern für Gehalt oder Besoldung von Lehrkräften ausgegeben werden (vgl. Sächsischer Rechnungshof 2022, 19). Dabei sind die Ausbildungskosten noch gar nicht inkludiert und diese selbst erzeugen in der Universität nur vielleicht 60 % Outcome bei 100% Input durch den Stellenhaushalt.
Input und Outcome der universitären Lehrer:innenbildung stehen also mehr und mehr in einem besonderen Fokus, sodass es nicht ausbleibt, über alternative Wege nachzudenken und diese auch zu begehen, wenn hier vermeintlich schneller und effizienter auf das Berufsfeld vorbereitet wird. – Im anglo-amerikanischen Raum ist dabei schon sichtbar, was da an die Wand gemalt werden könnte, wenn alternative Programme nicht mehr nur von öffentlichen, sondern eben auch von vielfältigen, im weitesten Sinne, privaten Anbietern angeboten werden. Dann träten

doi.org/10.35468/6034-02

neben öffentlichen Universitäten für die Programme etwa private an ihre Stelle, oder individuelle School Hubs aus mehreren Schulen oder Teach First oder gleich ganz neue sich gründende private Bildungsträger (vgl. LeTendre 2023).
Insgesamt braucht es für die Zukunft eine konzertierte Aktion aus Bund, Ländern und Universitäten, um ein abgewogenes Verhältnis von grundständiger Lehrkräftebildung in der Universität und alternativer Wege über die Universität in den Lehrer:innenberuf herzustellen. Sie könnte die Lehrkräftebildung im öffentlichen Fokus halten und abwägen, was nötig ist, um prospektiv den Ersatzbedarf zu decken. Dabei wäre die Fortschreibung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" nach 2023 ein wichtiger Hebel zur bundesweiten „Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs", wie es im Koalitionsvertrag der derzeitigen Bundesregierung (2021, 96f.) geschrieben steht.
Im Kern müsste es dabei darum gehen, sichere Datengrundlagen zu Input und Outcome der Lehrer:innenbildung in den Ländern und Universitäten zu erstellen und insbesondere die Universitäten zur weiteren Qualitätssicherung etwa über Zielvereinbarungen anzuregen. Nicht zuletzt müsste ins Blickfeld geraten, dass über neue Familienmodelle mit erhöhten Teilzeitquoten, dem schon jetzt sehr hohen Feminisierungsgrad des Lehrer:innenberufs und sinkenden Abiturient:innenzahlen Deckeneffekte entstehen, die darauf verweisen, alternative Wege in den Beruf für *Career Changers* verstärkt in den Blick zu nehmen. Erste Schritte in einer neuerlichen Debatte könnten dabei auch sein, die ersten Semester der grundständigen Lehrkräftebildung zu stärken und zu versuchen, im Zeitverlauf Abbrüche zu reduzieren. Auch müsste systematischer betrachtet werden, was in der Vergangenheit schon modellartig gelungen ist, um alternative Qualifizierungen erfolgreich zu gestalten und wo die Teilnehmer:innen solcher Programme tatsächlich auch verblieben sind. Damit würde dann ein neues Kapitel der deutschen Lehrer:innenbildungsgeschichte aufgeschlagen.

Literatur

Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrmann, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).

Bárány, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.

Bauer, C.E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017): Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep.

Bressler, C.& Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.). Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.

doi.org/10.35468/6034-02

Brückner, Y. & Böhm-Kasper, C. (2010): Finanzierung des allgemeinbildenden Schulwesens. In: H. Barz (Hrsg.): Handbuch Bildungsfinanzierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 201-212.
Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL) (2022): Was ist der Schweinezyklus? Statistik und Berichte des BMEL. Preise. Bonn. Online unter: https://www.bmel-statistik.de/preise/preise-fleisch/schweinezyklus. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Wegner.
Deutschlandfunk (2003): Die Rückkehr der Mikätzchen. Beitrag von Antje Allroggen. Online unter: https://www.deutschlandfunk.de/die-rueckkehr-der-mikaetzchen-100.html. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache (DWDS) (2022): Lehrermangel-Verlaufskurve. DWDS-Zeitungskorpus. Online unter: https://www.dwds.de/r/plot/?view=1&corpus=zeitungenxl&norm=date%2Bclass&smooth=spline&genres=0&grand=1&slice=1&prune=0&window=3&wbase=0&logavg=0&logscale=0&xrange=1946%3A2022&q1=lehrermangel. (Abrufdatum: 27.02.2022).
Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS – Die Deutsche Schule 4, 414-427.
Engelage, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6(1), 50–69.
European Commission (2021): Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being. Eurydice-Report. Luxembourg: European Commission. (Abrufdatum: 06.07.2023). https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020_chapter_1.pdf
Gehrmann, A. (2016): „Die Systemfrage kann als relativ abschließend behandelbar angesehen werden" – Anmerkungen zu Schulentwicklung, Bildungsexpansion und Lehrerbedarf nach 1945. In: T.-S. Idel, F. Dietrich, K. Kunze, R. Rabenstein & A. Schütz, A. (Hrsg.): Professionsentwicklung und Schulstrukturreform. Zwischen Gymnasium und neuen Schulformen in der Sekundarstufe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-46.
Gehrmann, A. (2018): Top-down versus Bottom-up? Die Qualitätsoffensive Lehrerbildung zwischen Pazifizierungsstrategie und kohärentem Programm. In: Journal für LehrerInnenbildung 3, 9-22.
Gehrmann A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? In: Bildung und Erziehung 72, 215-229.
Gehrmann, A. (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema „Seiteneinstieg in den Lehrerberuf" verschlafen? In: Erziehungswissenschaft 60 (31), 59-65. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Erziehungswissenschaft-Heft-60-Jg-31-2020-Prof-Dr-Axel-Gehrmann.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Gehrmann, A., Bárány, T. & Puderbach, R. (2018): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf. Vortrag: DGfE-Kongress-Symposium „Strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung durch demographischen Wandel". Essen.
Gehrmann, A., Bárány, T. & Germer, P. (2023/i.V.): Teacher Shortage in International Perspectives: Insights and Responses. Proceedings of the LETE Conference in Dresden 2020. Wiesbaden: Springer Nature.
Gruner, P. (1997): Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim: Beltz, 307-332.
Gruner, P. (2000): Die Neulehrer – ein Schlüsselsymbol der DDR-Gesellschaft. Biographische Konstruktionen von Lehrern zwischen Erfahrungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
Güldner, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: DDS – Die Deutsche Schule 4, 381-398.
Hanau, A. (1928): Die Prognose der Schweinepreise. In: Vierteljahresschrift zur Konjunkturforschung, Sonderheft *7*, 5-41.

doi.org/10.35468/6034-02

Haß, F. (2009): Harter Job ohne Reiz. Frankfurter Rundschau. Online unter: https://www.fr.de/meinung/harter-ohne-reiz-11532371.html. (Abrufdatum: 06.07.2023).

Ingersoll, R. M. (2001): Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. In: American Educational Research Journal 38 (3), 499-534.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011): The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. In: Review of Educational Research 81 (2), 201-233.

Joller-Graf, K. (2000): Selbstwahrnehmungen von Lehrerinnen und Lehrern des zweiten Bildungswegs. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18 (2), 192-198.

Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?" – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 31-49.

Keller-Schneider, M., Arslan, E., & Hericks, U. (2016). Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9(1), 50–75.

Klemm, K. & Zorn, D. (2017): Demographische Rendite adé. Aktuelle Bevölkerungsentwicklung und Folgen für die allgemeinbildenden Schulen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Lehrereinstellungsbedarf und Lehrereinstellungsangebot in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2010–2020, Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 194. Bonn: KMK.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013a): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.12.2013). Bonn: KMK.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013b): Lehrereinstellungsbedarf in der Bundesrepublik Deutschland. Modellrechnung 2012–2025. Statistische Veröffentlichungen der Kulturministerkonferenz, Dokumentation Nr. 201. Bonn: KMK.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Bonn: KMK.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020a): Einstellungen von Lehrkräften 2019. Tabellenauszug. Bonn: KMK.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). Bonn: KMK.

Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP (2021): Mehr Fortschritt wagen. Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Online unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/1f422c60505b6a88f8f3b3b5b8720bd4/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1. (Abrufdatum: 06.07.2023).

Korneck, F. & Lamprecht, J. (2010): Quer- und SeiteneinsteigerInnen in den Lehrerberuf – eine Analyse exemplarisch am Lehramt für das Fach Physik. In: Journal für Lehrerinnenbildung 10 (3), 8-21.

Lamprecht, J. (2011). Ausbildungswege und Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Vergleich von Quereinsteigern mit Lehramtsabsolventen für Gymnasien im Fach Physik. Berlin: Logos.

LeTendre. G. (2023): Teacher Education: Meeting the Challenge of Quality Preparation and Teacher Shortages. Fachgespräche Lehrerbildung. Staffel 2. Universitäten Dresden, Hannover, Münster, Tübingen. Online unter; https://www.youtube.com/watch?v=xPM2a3go7_g. (Abrufdatum: 06.07.2023).

doi.org/10.35468/6034-02

Lundgreen, P. (2013): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 11. Die Lehrer an den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2020): Alternative Wege in das Berliner Grundschullehramt. Struktur und Evaluation eines Studiengangs. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (3), 74-83.
Lucksnat, C., Fehrmann, I., Pech, D. & Richter, D. (2022): Abschlussbericht zur Evaluation des Q-Masters an der Humboldt-Universität zu Berlin. Potsdam: Bertelsmann Stiftung.
Maehara, K. & Watanabe, T. (2018): Qualitätssicherung im Lehrerbildungssystem Japans. Zur Standardisierung der Lehrerbildung im 21. Jahrhundert. Symposium „Strukturelle Veränderungen der Lehrerbildung durch demographischen Wandel". 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Universität Duisburg-Essen.
Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014): QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht. Dresden: Technische Universität Dresden. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Postl, D., Matthäus, S. & Schneider, M. (2005): Direkteinsteiger als Lehrer an beruflichen Schulen. Notmaßnahme oder Qualifizierungschance? In: Lernen & Lehren 79, 108-117.
Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland – Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 5-31.
Rackles, M. (2021a): Berliner Unis drohen an der Lehrkräftebildung zu scheitern. Berlin: Der Tagesspiegel. Online unter: https://www.tagesspiegel.de/wissen/berliner-unis-drohen-an-der-lehrkraftebildung-zu-scheitern-4297279.html. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Rackles, M. (2021b): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Berlin: Mark Rackles Consulting.
Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M (2018): Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Abschlussbericht. Rostock. Online unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1605186. (Abrufdatum: 27.02.2022).
Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf: Eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute 3 (5), 1.
Richardson, P.W. & Watt, H. (2005): "I've decided to become a teacher". Influences on career change. In: Teaching and Teacher Education 21 (5), 475-489.
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2014): Lehrer/in werden in Sachsen. Hinweise des Kultusministeriums zur Entwicklung des Lehrerbedarfs. Dresden: SMK.
Sächsischer Rechnungshof (2022): Lehrerverbeamtung in Sachsen: Attraktivität des Lehrerberufs gesteigert, Unterrichtsversorgung noch nicht gesichert. Sonderbericht. Leipzig: Sächsischer Rechnungshof. https://www.rechnungshof.sachsen.de/Sonderbericht_Lehrerverbeamtung.pdf. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (SMK) (2022): Lehrereinstellungen für das zweite Schulhalbjahr laufen. SMK-Blog. Online unter: https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2022/02/18/lehrereinstellungen-fuer-das-zweite-schulhalbjahr-laufen/. (Abrufdatum: 27.02.2022).
Schellack, A. (2009): Quereinstieg in den Lehrberuf. In: H. Zimmermann (Hrsg.): Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung? Baltmannsweiler: Schneider, 126-131.
Schwalbe, A., Puderbach, R., Schmechtig, N. & Gehrmann, A. (2022): Die Studiensituation im Lehramt. Lehramtsstudierendenbefragung 2021. TU Dresden: Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB). Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tudsylber/Broschuere_Studierendenbefragung_Lehramt-2021_Website.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 06.07.2023).
Schweinezyklus (2023). In: Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Schweinezyklus. (Abrufdatum: 06.07.2023).

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2018): Statistisch betrachtet. Schulen in Sachsen – Ausgabe 2018. Kamenz: Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Online unter: https://www.statistik.sachsen.de/download/statistisch-betrachtet/broschur_statistik-sachsen_statistisch-betrachtet_schulen.pdf. (Abrufdatum: 27.02.2022).

Terhart, E. (2014): Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 8-9.

Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010): Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second career teachers. In: Educational Research Review 5 (2), 164-183.

Tillmann, K.-J. (1994): Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. In: Pädagogik 46 (7/8), 40-44.

Verband Bildung und Erziehung (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise erstellt von Professor i. R. Dr. Klaus Klemm. Berlin: Verband Bildung und Erziehung.

Weber, A., Gehrmann, A. & Puderbach, R. (2016): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In: B. Hermstein, N. Berkemeyer & V. Manitius (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen. Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim: Beltz, 251-273.

Williams, J., & Forgasz, H. (2009): The motivations of career change students in teacher education. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37(1), 95–108.

Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresden (ZLSB) (2019): Internationality via Mobility Projects, Research and Education Synergies (IMPRESS). Launch Meeting of the Networking Project. (16.12.–20.12.2019). Dresden: Technische Universität Dresden.

Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen im 19. Jahrhundert bis heute. In: DDS – Die Deutsche Schule 4, 364-380.

Autorenangaben

Axel Gehrmann, Prof. Dr.
Technische Universität Dresden (TUD)
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrerbildung / Lehrerprofessionalisierung, Regionalentwicklung von Schulen / Educational Governance, Seiten- und Quereinstieg in den Lehrerberuf (Lehrermangel, Lehrerbedarf), Indikatorengestützte Bildungsberichterstattung und Internationalisierung der Lehrerbildung
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) |
Center for Teacher Education and Educational Research, 01062 Dresden
axel.gehrmann@tu-dresden.de

Maik Walm und Doris Wittek

Lehrer:innenbildung in Deutschland – Überlegungen zur Situation und Perspektive der ‚Qualitätsfrage' in herausfordernden Zeiten

Abstract
Im Diskussionsbeitrag wird in vier Thesen auf den situativen bildungspolitischen Umgang mit den Anforderungen, die die Lehrer:innenbildung erfüllen soll, sowie die Folgen und Perspektiven für die beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen eingegangen. Ausgehend davon, dass kein geteiltes ‚Konzept' für die Lehrer:innenbildung vorliegt, wird nachgezeichnet, dass und inwiefern die Qualität in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen gesenkt wird. Vor diesem Hintergrund wird für eine offensive Positionierung der erziehungswissenschaftlichen Disziplin für die Sicherung qualitativer Perspektiven geworben.

Schlüsselwörter
Bildungspolitik, Lehrer:innenbildung, Mangel an Lehrpersonen, Qualität, Reform

Mit einem interessierten Blick auf die Entwicklung der Lehrer:innenbildung in den vergangenen Jahren fallen unweigerlich ‚Krisensituationen' auf, die das Schulsystem als Ganzes, die Professionalität der Lehrpersonen im Spezifischen sowie die Lehrer:innenbildung in allen Phasen herausforderten und -fordern. Die Fluchtbewegungen in Folge des Krieges in Syrien (2015) sowie des Krieges in der Ukraine (2022), die Kinder und Jugendliche ohne deutsche Sprachkenntnisse in die Schulen in Deutschland gebracht haben, markieren etwa solche Herausforderungen. Auch die Coronapandemie und ihre Folgen – u. a. fehlende Konzepte zum angemessenen Umgang mit ausgefallener Lernzeit bzw. zu digitaler schulischer Bildung – haben grundsätzliche Anfragen an das Bildungs- und Erziehungsgeschehen in der Schule gestellt. Weiter zurückreichend und grundlegender lassen sich kritische Anfragen u. a. auch aus inklusiven Perspektiven formulieren. Wir konstatieren: Eine besondere ‚Dramatik' unserer Zeit besteht darin, dass der Versuch, eine diesbezügliche personalbezogene Antwort zu geben, selbst zu einer Auseinandersetzung mit einer ‚Krisensituation' führt.
In unserem Diskussionsbeitrag richten wir unser Augenmerk entlang von vier Thesen auf den situativen bildungspolitischen Umgang mit den Anforderungen, die die Lehrer:innenbildung erfüllen soll sowie die Folgen und Perspektiven für die

doi.org/10.35468/6034-03

beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen. Die Herausforderungen bei der Entwicklung der Lehrer:innenbildung bestehen unseres Erachtens zumindest im Erfüllen sowohl der *quantitativen Anforderungen* (u. a. der Anzahl nach ausreichend Absolvent:innen für die Bedarfe des Schulsystems zu ‚produzieren') als auch der *qualitativen Anforderungen* (u. a. für eine inhaltliche Passung zwischen der Professionalität der Lehrpersonen und deren beruflichen Aufgaben unter den Bedingungen des Schulsystems zu sorgen). Wir fokussieren dabei insbesondere auf dieses Verhältnis von *Quantität* und *Qualität* im bildungspolitischen Diskurs. Ausgehend von unseren bisherigen Arbeiten beziehen wir uns argumentativ auf die Entwicklung der allgemeinbildenden und sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung (vgl. u. a. Walm & Wittek 2013, 2014, 2020, i.V./2023).

These 1: Jenseits bildungspolitisch gesetzter Rahmenvorgaben existiert kein wissenschaftlich sowie bildungspolitisch breit akzeptiertes und die aktuellen Qualitätsfragen lösendes Konzept für die Bildung von Lehrpersonen in Deutschland.

Auf den ersten Blick kann es überraschen, dass seit Jahrzehnten Lehrer:innen über Studium und Referendariat zum Schuldienst gebildet werden (sollen) und in allen Bundesländern mit ihren Abschlüssen anerkannt und eingestellt werden. Überraschend deshalb, da dies geschieht, ohne dass auf den zweiten Blick ein hinreichend konkretes und konsensual getragenes Konzept für diese wichtige, in bildungsföderalistischer Arbeitsteilung realisierte Aufgabe erkennbar ist. Ein prominentes und folgenreiches Beispiel für eine Annäherung an eine Lösung stellt erstmalig der Beschluss der Konferenz der Kultusminister:innen (KMK) im Jahr 2004 zu den Standards für die Bildungswissenschaften dar (vgl. KMK 2019a). 2008 folgten dann die inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (vgl. KMK 2019b). Beide Beschlüsse werden seitdem je nach bildungspolitischer Reformagenda ‚aktualisiert'. Man könnte meinen, mit diesen Festlegungen wäre ein hinreichend empirisch wie theoretisch belastbares Konzept verbunden und damit läge ein Kompass für Reformentscheidungen bereits vor. Tatsächlich wurde die Einführung der Standards allerdings aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive überaus kritisch bewertet. In der Zeitschrift für Pädagogik haben bspw. namhafte Wissenschaftler:innen im Jahr 2005 das Für und Wider grundsätzlich erwogen (vgl. u. a. Reh 2005; Terhart 2005). Ausgehend vom Befund, dass sich empirisch bis dato nicht beantworten ließe, wie eine ideale Lehrer:innenbildung aussehen könnte, wurden Standards als Unterstützung einer empirischen Klärung befürwortet (vgl. Terhart 2005). Aktuell bilanzieren Bernholt u. a. (2023) aus einer kompetenzorientierten Perspektive trotz vielfältiger Forschungsergebnisse, dass

> „die Frage, welche Studieninhalte und -strukturen tatsächlich zu einer optimalen Kompetenzentwicklung führen, weiterhin offen [bleibt]. Der Bedarf an systematischen und

doi.org/10.35468/6034-03

standortübergreifenden Längsschnitten vor allem unter Berücksichtigung phasenübergreifender Perspektiven und berufsbegleitender Kompetenzentwicklungen kann nach wie vor konstatiert werden“ (Bernholt u. a. 2023, 114).

Die theoretische Diskussion zu dieser wissenschaftlich komplexen Frage stellt zudem in anderer Art und Weise eine schwierige Grundsituation dar. Es existieren, paradigmatisch begründet, verschiedene Vorstellungen davon, was pädagogische Professionalität bzw. Professionalisierung ausmacht und was konzeptionell zu ihrer Entwicklung benötigt wird. Das Fehlen eines Konsenses verstehen wir entsprechend nicht als ein Defizit, sondern vielmehr als Ausdruck einer wissenschaftlich umfangreichen und tiefgehenden Auseinandersetzung. Die jeweiligen professionstheoretischen Ansätze stehen dabei nicht unbedingt im Widerspruch, fokussieren aber unterschiedliche Bereiche der pädagogischen Professionalität bzw. Professionalisierung unterschiedlich stark: Folgt man kompetenztheoretischen Annahmen, dann steht eher die Frage nach fachlich-pädagogischen Wissensbeständen von Lehrpersonen im Vordergrund; folgt man strukturtheoretischen Perspektiven, dann stehen eher die berufsbezogenen Herausforderungen angesichts von Ungewissheit schulischer Interaktion und die Unlösbarkeit von antinomischen Aufgabenfeldern im Vordergrund. Betrachtet man den Lehrer:innenberuf hingegen berufsbiografisch interessiert, dann geraten eher berufslange Bildungsprozesse und die Bewältigung von phasenspezifischen Entwicklungsaufgaben in den Blick. Ausgehend von den Erfahrungen im Rahmen der BMBF-geförderten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ und in Anerkennung der diskursiven Realität zahlreich bestehender Paradigmen entwerfen einige Wissenschaftler:innen die Perspektive einer multiparadigmatischen Lehrer:innenbildung (vgl. Heinrich u. a. 2019).
Schaut man nach der wissenschaftlichen Analyse der Konzeptfrage auf die bildungspolitische Realität, lassen sich exemplarisch drei Befunde heranziehen, die wir hier zur Verdeutlichung unserer Argumentation verdichten. Sie zeigen insgesamt das praktische Fehlen einer grundlegend geteilten Perspektive der KMK. Wir blicken *erstens* auf die Vielfalt der Studienstrukturen am Beispiel der ECTS-Punkte für einen Studienabschluss im Lehramtstyp 1 (Primar) (vgl. KMK 2022a).

Tab. 1: ECTS-Punkte für einen Studienabschluss im Lehramtstyp 1

	BY, HE	BW, SL, SN, ST	RP, MV, BE, BB, HB, NI, NW, SH, TH, HH
ECTS-Punkte insg.	210	240	300

Wie ersichtlich wird, unterscheidet sich der Gesamtumfang bei gleichen Standards in Deutschland um maximal 90 ECTS-Punkte (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Neben der Struktur lässt sich auch inhaltlich eine große Varianz feststellen. Am

doi.org/10.35468/6034-03

Beispiel der Implementierung von inklusionsbezogenen Studienanteilen, um das schulische Inklusionsgebot in Folge der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 umzusetzen, zeigt sich die ‚Interpretationsvielfalt' der Bundesländer: Wie gut angehende Lehrpersonen auf die Arbeit in inklusiven Settings vorbereitet werden, hängt in aller Regel von der angestrebten Schulform ab, wobei vor allem Lehrämter für die Primarstufe und für Sonderpädagogik im Fokus stehen. 10 von 16 Bundesländern legen fest, dass Inklusion ein verpflichtender Studienbestandteil sein muss. Studiengänge mit integrierter Sonderpädagogik gibt es selten und hauptsächlich für das Grundschullehramt, obwohl rechtlich alle Schulformen inklusiv ausgestaltet sein sollen (vgl. Rischke u. a. 2022). Ein weiteres Beispiel ist die Vielfalt der Maßnahmen zum Quer- und Seiteneinstieg (vgl. auch Gehrmann in diesem Band). Sie sind zumeist wenig akademisch orientiert, d. h. qualitative Begründungsfiguren scheinen – etwa gegenüber sprachlichen Kompetenzen von Quer- und Seiteneinsteigenden – eher nachrangig (vgl. Rotter in diesem Band). Zugangsvoraussetzungen und Zielgruppen variieren. Gemeinsame Konzepte über Bundesländer hinweg sind weitgehend nicht zu erkennen (Walm & Wittek i.V./2023). Es bleibt festzuhalten, dass für die qualitativen Bedarfe kein hinreichend entwickeltes und realisiertes Konzept für die Lehrer:innenbildung in Deutschland vorliegt. Wohlwissend dass nicht allein ein wissenschaftlich wie bildungspolitisch akzeptiertes Konzept eine Garantie für den Erhalt von Qualitätsansprüchen in Personalmangelsituationen darstellt, lässt sich doch fragen, welche Alternative dazu bestünde.

These 2: Politisch gab und gibt es die Tendenz, bei fehlendem Lehrpersonal eher Lösungen für die Personalversorgung von Schulen zu wählen, bei denen sinkende Qualitätsstandards akzeptiert werden.

Das deutsche Modell der Lehrer:innenbildung geht von vernetzten drei Phasen aus: dem Studium, dem Vorbereitungsdienst und einer daran anschließenden Phase der Berufsausübung. Lehrpersonen unterrichten im Beruf in den studierten Fächern und der in den meisten Fällen per Lehramtsstudiengang gewählten Schulart. Vertretungsunterricht wird bei Bedarf durch entsprechend qualifiziertes Personal realisiert. Ein hochwertiger und etablierter Fort- und Weiterbildungsbereich in Kooperation mit den Hochschulen unterstützt beim Erhalt und der Erweiterung von Kompetenzen, die an den Herausforderungen während der Berufsphase ausgerichtet sind. So ließe sich in wenigen Worten eine *ideale* Situation skizzieren.

Tatsächlich ist die Lage bekanntermaßen eine andere. Die KMK hat auf Basis der Meldungen aus den Bundesländern Zielzahlen für den Ersatz bzw. den Neubedarf an Lehrpersonen ausgewiesen (vgl. KMK 2020a, 2022b), die trotz ihrer beachtlichen Höhe in ihrer Aussagekraft angezweifelt werden.

doi.org/10.35468/6034-03

> „Hinzu kommt, dass die Bedarfsprognosen der KMK grundsätzlich von den gegenwärtigen Rahmenbedingungen ausgehen, sodass z. B. zusätzliches Lehrpersonal für geflüchtete Kinder aus der Ukraine noch nicht berücksichtigt ist. Sollten zudem erklärte bildungspolitische Ziele wie etwa der weitere Ganztagsausbau für Kinder im Grundschulalter oder das zunehmende gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in den Schulen erfolgreich umgesetzt werden“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 315),

braucht es weiteres Personal, dass bisher in den Bedarfsplanungen nicht eingeplant ist (vgl. u. a. Klemm 2022a, 2022b). Der weitreichende und letztlich nicht genau zu beziffernde Mangel an Lehrpersonen, der je nach Bundesland, Region und Schulart bereits mehrjährig besteht, stellt eine existentielle Anfrage an die Schulpraxis und die verantwortliche Bildungspolitik dar. Als Reaktion auf diese Situation lassen sich Entwicklungen beschreiben, die das Verhältnis von qualitativen und quantitativen Bedarfen in der Lehrer:innenbildung betreffen.

Ausgehend vom oben skizzierten Idealzustand betrifft dies zum einen die Frage, welchen Unterricht eine Lehrperson durchführt. Einer der Hauptgründe für fachfremden Unterricht, so Porsch (2016), besteht in der Vermeidung von Unterrichtsausfall. Hier können, da nur wenige Daten öffentlich vorliegen, nur begrenzt Aussagen zum Umfang gemacht werden. So scheinen Lehrpersonen an Gymnasien deutlich weniger von fachfremdem Unterricht betroffen zu sein als an anderen Schulformen (vgl. Porsch 2016). Einen der wenigen Einblicke in die Situation der Schulen gewährt Mecklenburg-Vorpommern. Unterrichtsausfall wird dort folgendermaßen definiert:

> „Unterrichtsstunden, die nicht von der ursprünglich dafür vorgesehenen Lehrkraft erteilt werden können, müssen durch eine andere Lehrkraft abgesichert werden und fallen daher zunächst zur Vertretung an. Die Unterrichtsvertretung kann zum Beispiel durch die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft oder die Erhöhung der Vertragsstunden einer Lehrkraft erfolgen. Ist auch dies nicht möglich, kann zum Beispiel durch die Zusammenlegung von Klassen, Stillarbeit oder sonstige Maßnahmen zumindest der Ausfall dieser Stunden vermieden werden. Unterrichtsausfall im Sinne dieser Definition ist erst gegeben, wenn eine Vertretung oder eine andere Maßnahme zur Vermeidung von Unterrichtsausfall nicht möglich ist.“ (MBK M-V 2020, Folie 2)

Aus den veröffentlichten Daten des entsprechenden Ministeriums geht hervor, dass knapp 12 % der Unterrichtsstunden im Schuljahr 2018/2019 an allen allgemeinbildenden Schulen zur Vertretung angefallen sind und Lehrpersonen nur in 3,3 % der Fälle direkt zur Vertretung herangezogen wurden. Ein Großteil der ‚Vertretung‘ wurde mit anderen Maßnahmen wie angeleiteter Stillarbeit, Klassenzusammenlegungen etc. bearbeitet (vgl. MBK M-V 2020, Folie 35). Welche Folgen dieses Vorgehen für Schüler:innen und Lehrpersonen hat, bleibt offen, ist jedoch gedankenexperimentell absehbar. Bisher ungeklärt bleibt aufgrund der fehlenden Datengrundlage ebenfalls, welche Wirkung der derzeit zunehmende Einsatz von

doi.org/10.35468/6034-03

Studierenden und Referendar:innen als Vertretungslehrpersonen auf deren Professionalisierung und die Unterrichtsqualität hat. Auch im schulartfremden Einsatz von Lehrpersonen sieht die KMK Möglichkeiten, dem Mangel zu begegnen (vgl. KMK 2020a). Und bereits im Jahr 2009 wurde der Seiten- und Quereinstieg entsprechend eingeordnet: „Die Länder treten in einen Erfahrungsaustausch zur Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteigern im Lehrerberuf. Die Länder werden bei den Programmen zur Qualifizierung der Quer- und Seiteneinsteiger qualitative Standards berücksichtigen" (KMK 2009, 2). Im Jahr 2013 erfolgte im Ergebnis der Beratungen ein Beschluss mit groben Rahmensetzungen, der allerdings zugleich eine entbindende Formulierung enthielt: „Den Ländern steht es darüber hinaus frei, weitere landesspezifische Sondermaßnahmen zu ergreifen" (KMK 2013, 2). Dieser Satz trug und trägt in den Bundesländern seitdem aus wissenschaftlicher Perspektive zu bedenklichen Handlungsschritten bei.
Ganz aktuell findet sich unter dem Titel „KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf" nun eine Pressemitteilung zu neuen Vereinbarungen:

> „Die Länder qualifizieren die sog. Quer- oder Seiteneinsteiger/-innen angemessen. Ziel ist deren Einsatzfähigkeit als vollwertige Lehrkräfte. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Grundqualifikation sowie der längerfristigen Mobilität auch dieses Personenkreises sind die Zusatzqualifikationen so auszugestalten, dass nach Möglichkeit die Qualifikation von anderen Ländern bei einem Landeswechsel anerkannt wird. Für die Qualifizierung werden die Länder daher gemeinsame Standards erarbeiten, die über die vorhandenen Vereinbarungen hinausgehen und diese, dort wo erforderlich, anpassen" (KMK 2023).

Bedenkt man, dass sich zwischen 2011 und 2021 die Zahl der Seiteneinsteiger:innen insgesamt auf 9,3 % nahezu verdoppelt hat (vgl. KMK 2022b), dann wirft diese späte Verlautbarung die Frage nach dem Umgang mit Qualität auf. Seit 2020 differenziert die KMK in Seiteneinsteigende auf Masterniveau und ohne ein solches (vgl. KMK 2021). Im Ergebnis zeigt sich ab 2020, dass etwa zu einem Drittel auch Personen ohne einen Abschluss auf Masterniveau unbefristet in den Schuldienst eingestellt werden, was vor allem die ostdeutschen Flächenländer und die Stadtstaaten betrifft (vgl. KMK 2022b). Mit Blick auf die Qualifizierungswege lässt sich ergänzen, dass diese nicht abgestimmt, häufig nicht akademisch und nicht an den Standards der regulären Lehrer:innenbildung orientiert sind (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Dieser Einschätzung stimmen auch Driesner & Arndt (2020) zu, wenn sie nach Analyse der Seiten- und Quereinstiegsqualifikationen der Bundesländer festhalten, dass „sich hier offenbar nicht an konsensualen Standards orientiert wird und ein Verlust von Vergleichbarkeit und wechselseitiger Anerkennung von Abschlüssen droht" (Driesner & Arndt 2020, 426). Wenn man bedenkt, dass Seiteneinsteiger:innen in der Regel unbefristet beschäftigt werden, erscheint das Handeln der KMK für eine abgestimmte Sicherung einer hochwertigen Qualifizierung deutlich unzureichend.

doi.org/10.35468/6034-03

Eine Schlüsselrolle für die anforderungsgerechte, nachträgliche Entwicklung von Kompetenzen kommt deshalb entsprechend dem Fortbildungsbereich als berufsbegleitender Institution zu. Allerdings bescheinigen unter anderem Priebe u. a. (2019) der Lehrkräftefortbildung „bedeutende Mängel bei Strukturen und Finanzausstattung, Wirksamkeit, Qualität und Personal“ (Priebe u. a. 2019, 9). Daschner & Hanisch (2019) illustrieren dies mit ihrer Analyse in ähnlicher Weise. Möglicherweise hat sich die KMK in Auswertung der kritischen Analysen deshalb zur Fortbildung als wichtiger Phase der Professionalisierung mit ersten Eckpunkten positioniert (vgl. KMK 2020b). Verständnisvoll könnte man im Sinne der durchaus schleppenden Behandlung des Problems durch die KMK bilanzieren, dass bevor Personal entwickelt bzw. qualifiziert werden kann, es erst einmal für die Schule gewonnen werden muss. Insofern sind aus dieser Sicht also Maßnahmen wie die Erhöhung von Kapazitäten in Studium und Vorbereitungsdienst oder die Einstellung von nicht ausreichend qualifiziertem Personal prioritär. Dies blendet aber in der Konsequenz aus, welche möglichen Folgen eine versäumte, nicht zeitnah erfolgte und nach angemessenen Standards ausgerichtete Qualifizierung haben kann. Terhart gibt dafür zugespitzt diese Erklärung: „Denn der Staat ist schulpflichtig, er muss ‚Schule halten‘ (= Unterrichtsstunden bereitstellen); welche Qualität diese haben ist demgegenüber sekundär – Hauptsache sie finden statt: *Schule muss sein*!“ (Terhart 2023, Folie 9; Hervorhebung v. Verf.).
Zusammenfassend konstatieren wir, dass der deutlich gestiegene Bedarf an Lehrpersonen, die durch den etablierten Regelweg in kurzer Frist nicht verfügbar sind, mit einer (mindestens temporär) akzeptierten Senkung der qualitativen Ansprüche an alternative Maßnahmen einhergeht. Davon ausgehend adressieren wir mögliche Implikationen, Handlungsschritte und Verantwortlichkeiten, um in der Sache voranzukommen.

These 3: Ein wissenschaftlich akzeptiertes, durch alle beteiligten Disziplinen und phasenübergreifend getragenes ‚Konzept‘ für eine qualitätsvolle, an den Erfordernissen der Zeit ausgerichtete Lehrer:innenbildung würde unterstützen, Forderungen an die Bildungspolitik begründeter zu stellen und in bildungspolitischen Diskussionen wissenschaftsbasiert Orientierung zu bieten.

Auch wenn sich a) wissenschaftlich einfache ‚Lösungen‘ für komplexe Phänomene verbieten und b) gegenstandsbezogen verschiedene paradigmatische Perspektiven existieren sowie c) empirisch bisher nicht abschließend beantwortet werden kann, wie eine optimale Lehrer:innenbildung gestaltet sein sollte, plädieren wir dafür, sich an der bildungspolitischen Diskussion in dieser herausfordernden Situation auf Basis des vorhandenen Erkenntnisstandes intensiver als bisher zu beteiligen. Die Bewältigung der quantitativen Bedarfskrise muss mit der qualitativen, anforderungsgerechten Gestaltung der Lehrer:innenbildung einhergehen. Die Einsetzung einer Ständigen Wissenschaftlichen Kommission durch die KMK kann als

doi.org/10.35468/6034-03

Zeichen nach erhöhtem und kontinuierlichem Beratungsbedarf gedeutet werden; auch wenn deren Zusammensetzung nachvollziehbarerweise u. a. durch den Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) kritisiert wird (vgl. DGfE-Vorstand 2023). In diesem Sinne sehen auch wir es als notwendig, das verfügbare Wissen der Erziehungswissenschaft der KMK zur Verfügung zu stellen.

These 4: Verantwortlich für die inhaltliche Entwicklung eines wissenschaftlich akzeptierten ‚Konzeptes' für die Bildung von Lehrpersonen (als berufslange Aufgabe) sind die fachlich involvierten Wissenschaftler:innen. Die Zentren für Lehrer:innenbildung bzw. die Professional Schools of Education sind dabei die originären Orte der Entwicklung und auch der ‚bildungspolitischen' Beförderung eines begründeten Qualitätsanspruches unter Einbeziehung der Expert:innen im Vorbereitungsdienst sowie in der Fort- und Weiterbildung.

Die Entwicklung einer hinreichend konkreten und akzeptierbaren Gestalt der Lehrer:innenbildung ist unseres Erachtens zuvorderst eine wissenschaftliche Frage und Aufgabe der Wissenschaften, die jeweils etwas beitragen. Daraus folgt die Frage nach angemessenen Strukturen der Zusammenarbeit auf mindestens zwei Ebenen. Einerseits stellt sich die Frage, ob die verschiedenen Disziplinen, die die Lehrer:innenbildung tragen und bisher in separaten Fachgesellschaften organisiert sind, unterstützend einen neuen, übergreifenden Gesprächs- und Wirkungszusammenhang für die umrissene Aufgabe brauchen. Auf Ebene der Hochschulen existieren mittlerweile an nahezu allen Hochschulen mit Lehramtsstudiengängen Zentren für Lehrer:innenbildung oder Professional Schools of Education (vgl. Walm & Wittek i.V./2023). Arnold u. a. (2021) entwerfen in ihrem „Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung" aus unserer Sicht eine produktive Entwicklungsperspektive für hochschulinterne wie phasenübergreifende Strukturen, Aufgaben und Prozesse.

Darüber hinaus braucht es ausgehend vom derzeitigen Stand interdisziplinäre Theorie- und Forschungsarbeit. Eine aussichtsreiche Perspektive resümieren Bernholt u. a. (2023, 106):

> „Letztlich deutet sich zunehmend an, dass ein detaillierter Blick auf die Berufsausübung von Lehrkräften und deren Vernetzung mit der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung lohnenswert erscheint, um die strukturellen (z. B. Lehrkräftemangel, Seiten- und Quereinstiege), inhaltlich-didaktischen (z. B. Digitalisierung in und von Unterricht) sowie pädagogischen Herausforderungen (z. B. Inklusion und Heterogenität, Kooperationen in professionellen Teams, Ganztagsschulen) zukünftig bewältigen zu können".

Wichtige Anregungen können in diesem Zusammenhang über strukturelle Erfahrungen hinaus möglicherweise Erkenntnisse aus den Diskussionen der vergangenen Förderphasen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" bieten. Die dritte

doi.org/10.35468/6034-03

Förderphase mit spezifischem Blick auf die Qualitätsentwicklung des Seiten- und Quereinstiegs könnte für die kommenden Jahre einen gemeinsamen Rahmen bieten (vgl. SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP 2021, 96).

Zusammenfassend und ausgehend von unseren Analysen sehen wir die begründete Gefahr, dass die in der Bildungspolitik herrschende Betonung der ‚Bedarfskrise' als einer quantitativen die damit in Relation stehende qualitative ‚Krise' der Lehrer:innenbildung verdeckt und verschärft. Es braucht deshalb verstärkt eine öffentlich sichtbare Verantwortungsübernahme der beteiligten Disziplinen für die ‚Qualitätsfrage' in Zeiten des Mangels an Lehrpersonen – mithin einen Ersatz oder eine Weiterentwicklung der kritisierten KMK-Standards für die Lehrer:innenbildung.

Literatur

Arnold, E., Beck, N., Bohl, T., Drewek, P., Heinrich, M., Gehrmann, A., Koch, K., Streblow, L. & van Ackeren, I. (2021): Eckpunktepapier Institutionalisierung Lehrerbildung. Diskussion und Etablierung elementarer institutioneller Standards der Lehrerbildung für die zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/tud-sylber/Eckpunktepapier-Institutionalisierung-Lehrerbildung_Bohl_et_al.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 26.04.2023).

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Online unter: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/bildung-in-deutschland-2022. (Abrufdatum: 22.04.2023).

Bernholt, A., Sorge, S., Rönnebeck, S. & Parchmann, I. (2023): Forschungs- und Entwicklungsfelder der Lehrkräftebildung – Diskussion ausgewählter Erkenntnisse und weiterführender Bedarfe. In: Unterrichtswissenschaft 51, 99-121.

Daschner, P. & Hanisch, R. (2019): Lehrkräftefortbildung in Deutschland. Bestandsaufnahme und Orientierung: ein Projekt des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

DGfE-Vorstand (2023): Brief an die Präsidentin der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2023.04_Anschreiben_KMK.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).

Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS – Die deutsche Schule 112 (4), 414-427.

Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N. & Streblow, L. (2019): Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? In: DDS – Die Deutsche Schule 111 (2), 243-258.

Klemm, K. (2022a): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).

Klemm, K. (2022b): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte EXPERTISE mit Bezug auf die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 14. März 2022 veröffentlichte Berechnung „Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 - 2035" erstellt im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung

(VBE). Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf. (Abrufdatum: 26.04.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009): Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf. (Abrufdatum: 26.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 26.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019b): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020–2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2020b): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021). Definitionskatalog zur Schulstatistik 2022. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022a): Sachstand in der Lehrerbildung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2022b). Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): KMK verabredet weitere Maßnahmen als Reaktion auf den Lehrkräftebedarf. Pressemitteilung vom 17.3. 2023. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.4.2023).
Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (MBK M-V) (2020): Bericht zur Situation des Vertretungsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2018/2019. Online unter: https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1622232 (Abrufdatum: 26.4.2023).

Porsch, R. (2016): Fachfremd unterrichten in Deutschland. Definition – Verbreitung – Auswirkungen. In: DDS – Die Deutsche Schule 108 (1), 9-32.

Priebe, B., Böttcher, W, Heinemann, U. & Kubina, C. (2019): Steuerung und Qualitätsentwicklung im Fortbildungssystem: Probleme und Befunde – Standardbildung und Lösungsansätze. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Reh, S. (2005): Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung. Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 259-265.

Rischke, M., Brinkmann, B., Müller, U., Siekmann, D. & Spasojevic, D. (2022): Inklusiv lehren lernen – Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden – Policy Brief September 2022, Gütersloh. Online unter: https://www.che.de/download/inklusiv-lehren-lernen-alle-angehenden-lehrkraefte-muessen-auf-inklusion-vorbereitet-werden-policy-brief-september-2022/. (Abrufdatum: 28.4.2023).

SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, FDP (2021): MEHR FORTSCHRITT WAGEN. BÜNDNIS FÜR FREIHEIT, GERECHTIGKEIT UND NACHHALTIGKEIT. KOALITIONSVERTRAG ZWISCHEN SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN UND FDP. Online unter: https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/1f422c60505b6a88f8f3b3b5b8720bd4/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1. (Abrufdatum: 28.4.2023).

Terhart, E. (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar –. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 275-279.

Terhart, E. (2023): Vortrag „`Großbaustellen` der Lehrkräftebildung“. GEW-MTS-Online-Fachtagung „Lehrkräftefortbildung: Zur Qualität bildungspolitischer Steuerung“ am 13. März 2023.

Walm, M. & Wittek, D. (2013): Dokumentation zur Lehrer_innenbildung in Deutschland – eine phasenübergreifende Analyse der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Walm, M. & Wittek, D. (2014): Lehrer_innenbildung in Deutschland im Jahr 2014 – eine phasenübergreifende Dokumentation der Regelungen in den Bundesländern. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. 2. aktual. Auflage. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Walm, M. & Wittek, D. (2020): Grundständige Lehrer*innenbildung. Bundesweite Gravitationskräfte im Vergleich. In: PÄDAGOGIK 72 (5), 42-46.

Walm, M. & Wittek, D. (i.V./2023): Sachstand zur Lehrer:innenbildung in Deutschland im Jahr 2023. Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt/M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

doi.org/10.35468/6034-03

Autor:innenangaben

Maik Walm, Dipl. Päd.
Institut für Schulpädagogik und Bildungsforschung der Universität Rostock
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrer:innen/Lehrer:innenbildung, Multiprofessionelle Kooperation, Umgang mit Lernen, Leistung und Diagnostik im Kontext ‚inklusiver' Bildung, Ethik in pädagogischen Beziehungen
August-Bebel-Str. 28, 18055 Rostock
maik.walm@uni-rostock.de

Doris Wittek, JProf. Dr.
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Forschung zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen sowie Lehrer:innenbildung, Berufseinstieg von Lehrpersonen, Heterogenität in Schule und Unterricht, finnisches Bildungswesen, qualitativ-rekonstruktive Bildungsforschung, insbesondere Methodik, Methodologie der Dokumentarischen Methode
Franckeplatz 1, 06099 Halle (Saale)
doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6034-03

Carolin Rotter

Lehrkräftebildung in Zeiten des Mangels – Mängel der Lehrkräftebildung?

Abstract

Der Bedarf an Lehrkräften scheint sich als Dauerkrise im Schulsystem zu etablieren. Eine Maßnahme zur Deckung des Bedarfs ist die Rekrutierung von Seiten- und Quereinsteigenden, die zu einem Wandel im Lehrer:innenkollegium führen wird. Während einerseits auf die geringen Kompetenzunterschiede zwischen Seiten- und Quereinsteigenden und regulär ausgebildeten Lehrkräften hingewiesen wird, wird andererseits vor einer Gefahr der Deprofessionalisierung auf Professions- und individueller Ebene gewarnt. Im Rahmen des Beitrags wird aus einer strukturtheoretisch verorteten Perspektive auf Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften zwei Fragen nachgegangen: 1. Wie ist eine Ausbildung, wie die für Quer- und Seiteneinstieg praktizierte, aus einer solchen Perspektive zu bewerten? 2. Welche Implikationen sind mit diesen alternativen Zugangswegen für die grundständige Lehrer:innenbildung verbunden? Auf Grundlage einer Analyse von Argumentationsfiguren auf Basis theoretisch-konzeptueller Überlegungen und einer Sichtung einschlägiger Forschungsbefunde wird herausgearbeitet, dass die Bedarfskrise grundsätzlichere Fragen an Lehrer:innenbildung stellt, die über den Umgang mit dem derzeitigen Lehrkräftemangel hinausgehen – oder zugespitzt formuliert: Der derzeitige Lehrkräftemangel löst in der Lehrer:innenbildung eine Krise aus, die unabhängig von der Bedarfskrise ist, und vielmehr das, was Lehrerbildner:innen tun, grundsätzlich in Frage stellt.

Schlüsselwörter

Lehrkräftemangel, Deprofessionalisierung, Quer- und Seiteneinstieg, Lehrer*innenbildung

1 Lehrkräftemangel: Problemlage und Status quo

Der Bedarf an Lehrkräften scheint sich seit einiger Zeit als Dauerkrise im Schulsystem zu etablieren. Berechnungen für die Zukunft zeigen, dass es auch in einigen Jahren nicht viel anders aussehen wird. Für das Jahr 2035 prognostiziert die KMK einen Lehrkräftemangel in Höhe von ungefähr 24.000 Lehrer:innen. Diese

doi.org/10.35468/6034-04

Aussage ist in ihrer Pauschalität allerdings für die einzelnen Schulformen und auch für unterschiedliche Fächer zu spezifizieren (vgl. KMK 2022).
Nicht berücksichtigt wurde in diesen Berechnungen zudem der Bedarf an zusätzlichen Lehrkräften, der durch das Corona-Aufholprogramm und durch die vielen ukrainischen Kinder im schulpflichtigen Alter, die vor dem russischen Angriffskrieg nach Deutschland geflüchtet sind, entsteht. Laut der Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Karin Prien, müsste sich Deutschland auf bis zu 400.000 geflüchtete ukrainische Schüler:innen einstellen und bräuchte alleine dafür 24.000 Lehrkräfte; so hieß es am 14. April 2022.
Klaus Klemm (2022, 30) bezeichnet in seiner aktualisierten Expertise für den Verband Bildung und Erziehung (VBE) vom 31. März 2022 die „in den Modellrechnungen der Kultusministerkonferenz unterstellten Annahmen zum Neuangebot ausgebildeter Lehrkräfte […] [als] im hohen Ausmaß unseriös“. Denn diese Prognosen seien weder durch die Zahl der Studienberechtigten, die in den nächsten Jahren die Schule verlassen werden, noch durch die Entwicklung bei den Zahlen der Lehramtsstudierenden gedeckt (vgl. Klemm 2022). Gemäß seinen eigenen Berechnungen prognostiziert Klemm einen nicht gedeckten Bedarf an Lehrkräften bis 2035 zwischen 85.000 und 158.000. Dramatisch stelle sich die Situation im MINT-Bereich dar: In Nordrhein-Westfalen könnten im Jahr 2030 – so Klemm (2022) – lediglich ein Drittel der Stellen für MINT-Lehrkräfte besetzt werden. Diese Aussichten seien auch auf die anderen Bundesländer übertragbar.
Unabhängig von der korrekten Zahl steht fest: Der derzeitige Mangel an Lehrkräften wird sich auch in der Zukunft fortschreiben. Allerdings lässt eine bloße Saldierung von Lehrkräfteeinstellungsbedarf und Lehrkräfteneuangebot, d. h. Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdiensts, keine Rückschlüsse auf die Lehrkräfteversorgung im Allgemeinen und einen Mangel an Lehrkräften im Besonderen zu. Ob diese Unterversorgung in welcher wie auch immer prognostizierten Form eintritt, hängt von verschiedenen Faktoren ab und insbesondere von den Maßnahmen, die die einzelnen Bundesländer initiieren, um den Bedarf an Lehrkräften zu decken (vgl. SWK 2022). Laut Ewald Terhart (2020, 10) werde jedoch „niemals eine Situation eintreten, in der Jahr für Jahr die Zahl der ausgebildeten Lehrkräfte genau dem schulisch definierten Bedarf entspricht“. In ihrer historischen Rückschau betonen auch Zymek & Heinemann (2020, 365), dass in der Geschichte des Lehrberufs „die Phasen, in denen Angebot und Bedarf ausgeglichen waren, nicht länger [waren] als die Phasen, in denen immer wieder versucht werden musste, die Missverhältnisse durch Not- und Sondermaßnahmen zu überbrücken“. Unter Betrachtung der Professionsgeschichte des höheren Lehramts bezeichnen sie das Verhältnis von Lehramtsstudierenden und zu besetzenden Stellen gar als „ein durch eine zyklische Abfolge von ‚Überfüllung und Mangel‘ geprägtes Dauerproblem“ (Zymek & Heinemann 2020, 366).

doi.org/10.35468/6034-04

Zwei Maßnahmen zur Bedarfsdeckung sollen im Folgenden näher in den Blick genommen werden: die Rekrutierung von Seiteneinsteigenden und die Qualifizierung von geflüchteten Lehrkräften für eine Tätigkeit im deutschen Schulsystem. Die beiden Maßnahmen werden hinsichtlich der Frage exploriert und diskutiert, welche Implikationen diese alternativen Wege in den Lehrberuf für die *grundständige* Lehramtsausbildung haben. Zunächst werden die beiden Maßnahmen knapp skizziert. Beginnen werde ich mit den Quer- und Seiteneinsteigenden in das deutsche Schulsystem (Abschnitt 2). Im Anschluss daran nehme ich Qualifizierungsprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in den Blick (Abschnitt 3). Vor dem Hintergrund empirischer Befunde und professionstheoretischer Perspektiven werden sodann Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung herausgearbeitet (Abschnitt 4) und die Bedeutung der aktuellen Maßnahmen zur Bewältigung des Lehrkräftemangels für die grundständige Lehramtsausbildung und damit für die erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliche Disziplin markiert (Abschnitt 5).

2 Quer- und Seiteinsteigende im deutschen Schulsystem

Die Rekrutierung von Seiten- und Quereinsteigenden zur Deckung des aktuellen Bedarfs an Lehrkräften, damit ein großflächiger Unterrichtsausfall vermieden werden kann, ist derzeit eine etablierte bildungspolitische Maßnahme. In einigen Bundesländern liegt der Anteil von Seiten- bzw. Quereinsteigenden an Neueinstellungen zwischen einem Drittel und mehr als der Hälfte. Die Vielfalt der Konzeptionen über die Bundesländer hinweg ist groß. Eine zunächst grobe Unterscheidung ist die zwischen dem Seitenstieg und dem Quereinstieg. Während mit dem Quereinstieg akademisch, aber nicht lehramtsbezogen qualifizierte Personen über das reguläre Referendariat in den Lehrberuf münden, stellt der Seiteneinstieg hingegen eine berufsbegleitende Qualifizierung dar, bei dem die seiteneinsteigenden Lehrkräfte als Mitglieder des Lehrer:innenkollegiums eingestellt werden. Sie erteilen mit leicht reduzierter Stundenzahl eigenverantwortlich Unterricht und werden dabei parallel qualifiziert. In Nordrhein-Westfalen z. B. erfolgt die berufsbegleitende Qualifizierung der Seiteneinsteigenden zum einen durch die Schule, die entsprechende schulinterne Qualifizierungsangebote vorzuhalten hat, und zum anderen durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) (vgl. MSW NRW 2016). Eine Koordination dieser Angebote findet weitgehend nicht statt, wie sich in einer Interviewstudie mit Schulen und Vertreter:innen der Zentren für schulpraktische Lehrerbildung zeigte (vgl. Bellenberg u. a. 2021).
Zwischen Quer- und Seiteneinsteigenden bestehen also einige bedeutsame Unterschiede in der Form der Qualifizierung, dem sich daran anschließenden Status und damit in der Besoldung. Bei aller Unterschiedlichkeit haben diese Personen aber gemeinsam: Sie haben kein lehramtsbezogenes, sondern ein reines Fachstudium absolviert, können möglicherweise eine mehrjährige berufliche Tätigkeit

doi.org/10.35468/6034-04

außerhalb des Bildungssektors vorweisen und haben dann einen – wie auch immer konkret ausgestalteten – Weg in ein Lehrer:innenzimmer gewählt. Auf diese Gemeinsamkeit fokussiert dieser Beitrag bei der Diskussion der Implikationen für die grundständige Ausbildung im Folgenden.

Mit Blick auf die Ausgestaltung der unterschiedlichen Einstiegsprogramme fällt insbesondere eine Gemeinsamkeit auf: Bei aller Vielfalt in der konkreten Ausgestaltung sind die verschiedenen Programme über die Bundesländer hinweg durch eine deutliche Reduktion der Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlicher Forschung und erziehungswissenschaftlichem Wissen gekennzeichnet. Diese Gemeinsamkeit haben wir an anderer Stelle als „*Entkopplung von Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung* im Bereich des Seiteneinstiegs" (Bressler & Rotter 2018, 223) bezeichnet. Präziser müsste man von einer Entkopplung der universitären erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Schule sowie Lehrer:innenhandeln einerseits und Lehrkräftebildung im Bereich des Seiten- und Quereinstiegs andererseits sprechen.

Jenseits einer Deckung des aktuellen Lehrkräftemangels wurden Quer- und Seiteneinsteigende zunächst nicht nur von bildungspolitischer Seite durch die Betonung ihrer außerschulischen Berufserfahrungen als besondere Ressourcen legitimiert. Auch im öffentlichen Diskurs werden die besonderen Erfahrungen von Quer- und Seiteneinsteigenden als besonders gewinnbringend hervorgehoben. Eine solche Argumentation findet sich etwa in dem folgenden Zitat aus einem Artikel in der *Zeit* vom 21. Juni 2018:

> „Vorteile haben Quereinsteiger allerdings auch, vor allem für die älteren Schüler in den weiterführenden Schulen und an Berufsschulen: Sie sind nicht ausschließlich an der Schule gewesen, und können nicht nur ihr Fachwissen, sondern auch ihre praktischen Erfahrungen an Kollegen und Schüler weitergeben. Sie treten oft souverän auf und bringen neue Ideen in den Unterricht oder in die Lehrerkonferenzen ein." (Zeit Online 2018, o.S.)

Quereinsteigenden werden also gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschrieben, die insbesondere mit ihrer Berufsbiografie verbunden werden und die diese zur Bereicherung der schulischen Arbeit in verschiedener Hinsicht einbringen könnten (vgl. dazu Baeten & Meeus 2016, 177; Bellenberg u. a. 2020). Nicht selten werden diese außerschulischen Berufserfahrungen als Kompensation fehlender pädagogischer Qualifikationen aufgefasst. Dies haben wir an anderer Stelle als Kompensationsthese gefasst (vgl. Bressler & Rotter 2018), die der Legitimation der Öffnung alternativer Wege in den Lehrkräfteberuf zugrunde lag. Mittlerweile scheint jedoch angesichts des dringenden schulischen Bedarfs in jüngster Zeit dieses Narrativ, mit der Einstellung von Seiten- und Quereinsteigenden aus der Not eine Tugend zu machen, in den Hintergrund zu treten. Vielmehr scheint inzwischen einzig im Vordergrund zu stehen, den Stundenplan zu erfüllen oder – vielleicht treffender formuliert – zu füllen – und das um jeden Preis.

doi.org/10.35468/6034-04

3 Geflüchtete Lehrkräfte im deutschen Schulsystem

Als erster Hochschulstandort in Deutschland bot die Universität Potsdam ein Refugee Teachers Program an, das geflüchtete Lehrkräfte durch eine entsprechende Qualifizierung bei ihrem Einstieg in das deutsche Schulsystem unterstützen will. Zielgruppe sind Personen, die in ihren Heimatländern ein Lehramtsstudium absolviert haben und über mehrjährige Berufserfahrungen verfügen (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020). Die geflüchteten Lehrkräfte nehmen an Sprachkursen teil, um ein C1-Niveau zu erreichen, und absolvieren gleichzeitig pädagogische und didaktische Seminare. In verschiedenen schulischen Praktika erhalten sie einen Zugang zur deutschen Schulpraxis und sollen zunehmend an dieser durch die Übernahme eigener Unterrichtssequenzen partizipieren. Auch in Nordrhein-Westfalen wird an verschiedenen Hochschulstandorten – z. B. an der Ruhr-Universität Bochum, an den Universitäten Köln und Duisburg-Essen – ein ähnliches Programm, Lehrkräfte Plus, angeboten (vgl. Siebert-Husmann u. a. 2020).

Im Folgenden dient das Programm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen als Beispiel. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt über die folgenden Kriterien (vgl. Universität Duisburg-Essen 2023a):

- Hochschulabschluss im Heimatland, der dort für den Lehrberuf qualifiziert,
- Studium eines der folgenden Fächer: Chemie, Physik, Mathematik (Mindestvoraussetzung: 4-jähriger Bachelor in einem der Fächer), Bautechnik oder Technik (Mindestvoraussetzung: Master),
- mindestens zweijährige berufliche Tätigkeit im Heimatland als Lehrkraft,
- B2-Zertikat oder eine Teilnahmebescheinigung über den Besuch eines B2-Deutschkurses (GER).

Der Verlauf dieses einjährigen Programms ist Abbildung 1 zu entnehmen.

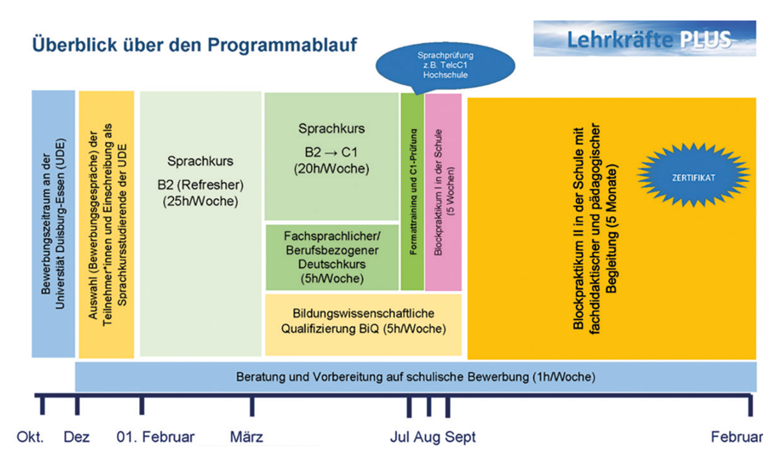


Abb. 1: Programmablauf Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen (Universität Duisburg-Essen 2023b)

doi.org/10.35468/6034-04

Im Folgenden wird nun die eingangs gestellte Frage nach Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung wieder aufgegriffen. Diese soll anhand der Diskurse zu diesen beiden alternativen Wegen in den Lehrberuf exploriert werden. Zunächst wird der Diskurs zu Seiten- und Quereinsteigenden skizziert, da mit Blick auf einen Einstieg von geflüchteten bzw. internationalen Lehrkräften in das deutsche Schulsystem ein Diskurs erst im Entstehen ist. Im zweiten Schritt wird dann herausgearbeitet, dass der zentrale, mit Blick auf die Lehrkräftebildung relevante Punkt auch für die Gruppe der geflüchteten bzw. internationalen Lehrkräfte gilt, obschon sich diese Gruppe von den Quer- und Seiteneinsteigenden ansonsten deutlich unterscheidet (z. B. durch ihr absolviertes Lehramtsstudium).

3.1 Quer- und Seiteneinsteigende

Die Einschätzung der Möglichkeit eines Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrberuf wird innerhalb der Disziplin der Erziehungswissenschaft in unterschiedlicher Weise gesehen. Einige markieren die Gefahr einer Deprofessionalisierung und Entwertung des grundständigen Lehramtsstudiums, wobei eine Deprofessionalisierung dabei auf zwei Ebenen zu sehen ist: nämlich auf der Ebene der einzelnen Lehrperson und auf der Ebene der Profession. Während eine Deprofessionalisierung für erstere eine geringere Professionalität der einzelnen Lehrkraft bedeutet, beinhaltet eine Deprofessionalisierung auf der zweiten Ebene den Verlust des Status einer Profession im berufssoziologischen Sinne, d. h. die Rückentwicklung von einer Profession zu einem Beruf.

Die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) sieht bei den Programmen des Quer- und Seiteneinstiegs in den Lehrkräfteberuf einen „Rückfall hinter die geltenden Standards für die Qualifikation“, so dass die grundständige Lehramtsausbildung „durch die Einstellung von nicht adäquat ausgebildeten Personen massiv konterkariert“ würde, und verweist auf „eine massive Beeinträchtigung der Professionalität“ (Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe 2017). Auch die DGfE fordert eine „Auseinandersetzung der Disziplin mit Tendenzen der Prekarisierung und Entwertung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge und Studienanteile (z. B. durch Seiten- und Quereinsteiger [...])“ (DGfE 2020). Kritiker:innen alternativer Wege in den Lehrberuf sehen also neben einer mangelnden Professionalität auf individueller Ebene aufgrund von Defiziten in der Ausbildung auch Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung, nämlich eine Entwertung des Lehramtsstudiums, die einer Deprofessionalisierung auf Ebene der Profession Vorschub leistet.

Dieser Kritik widersprechen die Befürworter:innen alternativer Wege in den Lehrkräfteberuf hingegen vehement und sehen in dieser kritischen Haltung gegenüber der Zunahme an Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen vor allem einen Selbstschutz insbesondere der Bildungswissenschaften gegenüber einer befürchteten

doi.org/10.35468/6034-04

eigenen Irrelevanz im Rahmen der Lehrkräfteausbildung; man könnte auch von persönlichen Selbsterhaltungsmotiven sprechen, die den Kritiker:innen unterstellt werden. Angesichts des weitgehenden Verzichts bildungswissenschaftlicher Anteile im Rahmen von Seiten- und Quereinstiegsprogrammen würden die Bildungswissenschaften die Gefahr einer Einsparung sehen, „denn es ginge ja, wie auch jetzt, in der Lehrkräfteausbildung womöglich auch ohne sie" (Barany u. a. 2020, 207). Befürworter:innen betonen, „dass diese [Quer- und Seiteneinstiegsmodelle] weder als Versuch der Erosion traditioneller Ausbildungswege noch als dauerhaftes Qualifikationsmodell gelesen werden müssen", sondern nur „eine Reaktion auf eine gesamtgesellschaftliche Krisenerfahrung, nämlich dem [sic!] Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal in Schulen" (Barany u. a. 2020, 207) darstellen. Sie sehen also mit Quer- und Seiteneinstiegsmodellen keinerlei Implikationen für die grundständige Lehrkräftebildung verbunden. Eine Abschaffung der grundständigen Lehrer:innenbildung sei mit der Öffnung alternativer Wege in den Lehrberuf nicht zu erwarten; vielmehr handele es sich um temporäre Maßnahmen in Zeiten des Lehrkräftebedarfs, die keine Rückschlüsse auf die grundständige Lehrkräftebildung implizieren würden.

Befürworter:innen sehen auch auf individueller Ebene nicht die Gefahren einer Deprofessionalisierung wie die Kritiker:innen und verweisen stattdessen vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage zu Quer- und Seiteneinsteigenden auf die geringen Differenzen zwischen diesen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften im Bereich professioneller Kompetenzen (vgl. Porsch 2021, 210). Im IQB-Bildungstrend haben Hoffmann & Richter (2016) zudem festgestellt, dass sich in Bezug auf die Schüler:innenleistungen keine Unterschiede dahingehend zeigen, ob diese von Quer- und Seiteneinsteigenden oder grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterrichtet wurden.

Nehmen wir zunächst an, dass die Befürworter:innen mit ihrem Verweis auf die fehlenden bzw. geringen Unterschiede in den Kompetenzen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Seiteneinsteigenden Recht hätten, dann ließe sich aber gerade nicht behaupten, die Quer- und Seiteneinstiegsprogramme hätten keine Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung. Denn diese würden vorführen, dass die universitäre Lehrkräftebildung (über ein Fachstudium hinaus) eigentlich obsolet wäre, da sie ihr Ziel verfehlen bzw. es offenbar genauso gut auch ohne sie gehen würde. Demnach wäre es eigentlich konsequent, sogar für die Abschaffung der universitären Lehrkräftebildung (über ein Fachstudium hinaus) zu votieren. Dies wäre zwar in einer historischen Rückschau ein berufspolitischer Rückschritt (vgl. Lundgreen 2011); allerdings wäre es auch nicht die Aufgabe bildungswissenschaftlicher Forscher:innen, die berufspolitischen Interessen von Lehrkräften zu vertreten.

Eine Implikation der Seiten- und Quereinstiegsprogramme für die grundständige Lehrer:innenbildung scheint nach diesen Argumenten somit zu sein, dass

doi.org/10.35468/6034-04

die Seiten- und Quereinstiegsprogramme eine fehlende Bedeutung offenlegen, d. h., sie zeigen, dass es auch ohne die grundständige Lehrer:innenbildung geht. Vor diesem Hintergrund wäre daher für die Abschaffung der grundständigen Lehrer:innenbildung zu votieren. Mit Blick auf empirische Befunde scheint die Einschätzung der lediglich geringen Kompetenzunterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften sowie Quer- und Seiteneinsteigenden allerdings zweifelhaft. Dies soll im Folgenden anhand von vier Punkten näher erläutert werden.

Erstens eignen sich Schüler:innenleistungen nur bedingt als Indikator für die Qualität der Ausbildung von Lehrkräften, da damit „eine Linearität von Lehr-Lehr-Prozessen" unterstellt wird, „die nicht vorhanden ist" (vgl. Blömeke 2003, 24; siehe auch die Diskussion in Hascher 2014).

Zweitens ist der Vorsprung im Bereich des fachlichen Wissens von Quer- und Seiteneinsteigenden wenig überraschend, haben diese doch im Unterschied zu den grundständig ausgebildeten Lehrkräften ein umfangreicheres Fachstudium absolviert. Allerdings deuten Befunde durchaus auf ein geringeres pädagogisch-psychologisches und fachdidaktisches Wissen hin (vgl. Kleickmann & Anders 2011; Lucksnat u. a. 2020). Diese Mängel lassen aufhorchen, da es eben jene Wissens- und Kompetenzbereiche sind, die gemäß anderen Studien hoch bedeutsam für erfolgreiche Lernprozesse sind. So zeigt sich z. B. in der COACTIV-Studie die Bedeutung gerade des fachdidaktischen Wissens für die kognitive Aktivierung (vgl. Kunter u. a. 2009, 160). In verschiedenen Studien konnte z. B. auch die Bedeutung der Klassenführung für Lernerfolg und schulische Zufriedenheit nachgewiesen werden (vgl. u. a. Hattie 2009). Vor dem Hintergrund dieser empirischen Befunde ist es doch etwas verwunderlich, dass die geringeren Kompetenzen von Quer- und Seiteneinsteigenden in diesen nachgewiesenermaßen bedeutsamen Kompetenzbereichen als weitgehend zu vernachlässigen eingeschätzt werden.

Drittens zeigen zahlreiche Studien die Bedeutung einer Aneignung erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Theoriewissens im Rahmen der grundständigen Lehrkräfteausbildung für eine gewinnbringende Nutzung von schulischen Praktika (vgl. Oosterheert & Vermunt 2003; Hascher & Hagenauer 2016). Hascher & Hagenauer (2016, 22) betonen:

> „Theory – that is, educational theories that are taught in teacher education – serves as a resource for teaching in the practicum. […] it should be viewed […] as a repertoire that supports teacher candidates in their development of positive identities as future teachers."

Verkürzt gesagt lässt sich somit konstatieren: Im Rahmen des universitären Lehramtsstudiums wird erziehungs- bzw. bildungswissenschaftliches Theoriewissen erworben, durch das eine produktive Nutzung der schulpraktischen Erfahrung

doi.org/10.35468/6034-04

wesentlich gefördert wird und durch das im Rahmen von Praktika Lernprozesse angestoßen werden.
Wenn dieses Theoriewissen fehlt, können praktische Erfahrungen nicht produktiv gewendet werden. Dies wird im Folgenden anhand eines Transkriptausschnitts aus einer Untersuchung zu Seiteneinsteiger:innen illustriert (vgl. Bressler & Rotter 2018). Das folgende Zitat ist einer Gruppendiskussion mit verschiedenen Lehrpersonen entnommen, die über den Seiteneinstieg in die Schulpraxis gelangt sind. Der zitierte Lehrer ist 54 Jahre alt und bereits seit zehn Jahren als Lehrer an einem Berufskolleg tätig, verfügt damit über zahlreiche praktische Erfahrungen. Er hat ein Maschinenbaustudium absolviert und eine Promotion abgeschlossen. Vor seiner Tätigkeit als Lehrer hat er viele Jahre als Angestellter und Selbständiger in der Industrie gearbeitet.

> „[E]s ist ja kein Zufall dass wir einen technischen Beruf ergriffen haben, sonst wären wir ja Sozialarbeiter geworden. dass uns per Definition die soziale Geschichte jetzt nicht so: (3) in die Wiege gelegt ist sag ich jetzt mal so vorsichtig […] das ist eh […] per average (.) eh (.) allen Technikern so ein wenig schon gemein." (Bressler & Rotter 2018, Gruppendiskussion GDAAL1, Z. 596-603)

In diesem Ausschnitt deutet sich das berufliche Selbstverständnis des Interviewten an, wobei sich dabei eine ‚Sprachlosigkeit' in mehrfacher Hinsicht zeigt: So wird der Beruf des Lehrers bzw. der Lehrerin lediglich in Abgrenzung zum Sozialarbeiter konturiert, ohne dass jedoch konkrete Vorstellungen bezüglich der Aufgaben von Lehrkräften deutlich werden. Vielmehr zeigt sich eine fehlende Reflexion der beruflichen Herausforderungen und der zur Bewältigung notwendigen Kompetenzen. Dem Lehrer scheint ein konzeptueller Rahmen zu fehlen, der ihm eine differenzierte Auseinandersetzung mit den beruflichen Anforderungen und ein begriffliches Erfassen ermöglichen würde: So verwendet er bspw. zur Beschreibung der Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften, die nicht die Fachvermittlung betreffen, den undifferenzierten und unpräzisen Platzhalter „soziale Geschichte". Offen bleibt bei dieser begrifflichen Vagheit, was der Befragte darunter fasst. Es ist zu vermuten, dass darunter Kompetenzen subsumiert werden, die z. B. die ‚Lehrer-Schüler-Beziehung', ‚Schüler unterstützendes Handeln' (Oser 2001), die Klassenführung oder das Anregen von sozialen Lernprozessen betreffen, also Kompetenzen, in denen Quer- und Seiteneinsteigende gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrkräften laut empirischen Studien schlechter abschneiden (vgl. Lucksnat u. a. 2020). Trotz seiner langjährigen Erfahrung als Lehrer hat der Befragte Schwierigkeiten, die beruflichen Herausforderungen, denen er sich im Bereich der „sozialen Geschichte" gegenübersieht, genauer zu durchdringen und die Irritationen, die er offenbar in diesem Bereich seiner beruflichen Handlungspraxis erfährt, für die eigene Weiterentwicklung und Bewältigung dieser Herausforderungen zu nutzen.

doi.org/10.35468/6034-04

Damit Praxis viertens zur Lernerfahrung wird, bedarf es also theoretischen Wissens. Allerdings werden auch bestimmte Fähigkeiten, die für ein professionelles Handeln in der Praxis notwendig sind, nicht in dieser erworben. Das, was nicht gelernt wird, ist das, was aus einer strukturtheoretischen Perspektive als wissenschaftlich-reflexiver Habitus bezeichnet wird. Dieser wird gerade in einer handlungsentlastenden Distanz zur Praxis durch die Auseinandersetzung mit bildungswissenschaftlichem Theoriewissen und empirischen Befunden im Rahmen des Studiums erworben. Helsper (2001) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung". Dieser wissenschaftlich-reflexive Habitus – ein Ziel der universitären Lehrkräfteausbildung – ermöglicht die Reflexion von Praxis und ein kritisches Hinterfragen von Routinen und tradierten Praktiken. Zudem ermöglicht er ein für eine stellvertretende Krisenlösung notwendiges Fallverstehen (vgl. Oevermann 1996). D. h., die Anwendung der Kompetenzen kann nicht in standardisierter Form erfolgen, sondern muss einzelfallspezifisch den jeweiligen individuellen und situativen Bedürfnissen angepasst werden. Dazu bedarf es aber der Fähigkeit, diese sensibel wahrzunehmen, zu rekonstruieren und zu reflektieren.

Deutlich wird also, dass die Hinweise der Befürworter:innen auf die fehlenden bzw. geringen Kompetenzunterschiede zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Quer- bzw. Seiteneinsteigende deutlich zu relativieren bzw. einzuschränken sind und sich Deprofessionalisierungstendenzen auf individueller Ebene zeigen lassen, so dass eine Abschaffung der universitären, erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlich verantworteten Teile der grundständigen Lehrer:innenbildung keine (mutmaßliche) Implikation der Seiten- und Quereinstiegsprogramme ist.

Dennoch haben die Seiten- und Quereinstiegsprogramme Implikationen für die grundständige Lehramtsausbildung – und zwar die, auf die schon die Kritiker:innen der Programme hinweisen: dass das grundständige Lehramtsstudium und besonders seine erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Anteile durch die Programme entwertet werden und in den Programmen eine gesellschaftliche bzw. bildungspolitische Geringschätzung von deren Relevanz deutlich wird (siehe zur fehlenden Relevanz erziehungswissenschaftlichen Wissens in bildungspolitischen Debatten Nikolai & Rothe 2017). Im bildungspolitischen Diskurs, der sich in den alternativen Ausbildungsprogrammen dokumentiert, scheinen sowohl die Notwendigkeit einer spezifischen – universitär verantworteten – Ausbildung als auch die Relevanz der Erziehungswissenschaft bzw. der Bildungswissenschaften als bedeutsame Bausteine der universitären Lehrkräftebildung grundsätzlich in Frage gestellt zu werden. Egal ob durch empirische Befunde gedeckt oder nicht, erscheinen sie in den Programmen als verzichtbar. Durch die alternativen Ausbildungsprogramme mit ihren bildungspolitischen Akzentsetzungen wird wie durch ein Prisma aufgefächert, was häufig implizit bleibt, nämlich, welche Bestandteile der Lehramtsaus-

doi.org/10.35468/6034-04

bildung im öffentlichen Diskurs als bedeutsam oder welche als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Diese Implikation der alternativen Ausbildungsprogramme für die grundständige Lehramtsausbildung, die hier hervorgehoben werden soll, ist trotz aller Unterschiede gleichermaßen mit den Qualifikationsprogrammen für internationale Lehrkräfte verbunden.

3.2 Internationale Lehrkräfte

Auch bei den Qualifizierungsprogrammen für internationale Lehrkräfte zeigt sich eine Geringschätzung einer lehramtsspezifischen, hochschulisch verankerten Ausbildung, die für die Ausübung des Lehrberufs relevant ist, und zwar in doppelter Hinsicht:

1. Während die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden sowohl bei der Auswahl der Teilnehmenden als auch im weiteren Qualifizierungsprogramm im Fokus stehen und durch entsprechende Testungen nachgehalten werden, werden die außerhalb von Deutschland erworbenen fachlichen und pädagogischen Qualifikationen, die in anderen Ländern für die Ausübung des Lehrberufs qualifizieren, ohne eine angemessene Überprüfung oder eine umfangreiche fachliche bzw. bildungswissenschaftliche Nachqualifizierung übernommen. Die Auswahlkriterien – und das, was diese nicht enthalten – zeigen eine geringe Überzeugtheit der Bildungspolitik davon, dass im Rahmen der hiesigen Lehramtsausbildung (fachdidaktische und bildungswissenschaftliche) Inhalte vermittelt und Kompetenzen erworben werden, die relevant für die Lehrtätigkeit sind, so dass vor diesem Hintergrund umfassender zu prüfen wäre, inwiefern die Ausbildungskonzepte in den Herkunftsländern diesbezüglich mit der hiesigen Lehramtsausbildung vergleichbar sind.
2. Trotz der übernommenen Zertifikate, die eine Qualifikation für die Ausübung des Lehrberufs im Herkunftsland bescheinigen (siehe Punkt 1), münden die internationalen Lehrkräfte mit dem inferioren Status als Praktikant:in in die Praxis ein, sollen vorrangig hospitieren oder unter Anleitung kleinere Unterrichtssequenzen übernehmen. Im Unterschied zu Quer- und Seiteneinsteigenden dürfen sie keinen eigenverantwortlichen Unterricht halten, obwohl sie in Differenz zu diesen über eine lehramtsspezifische Qualifikation und z.T. langjährige pädagogische Vorerfahrungen verfügen.

In einer Begleitforschung zum Programm Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen (Lialiou u.a. i.E.) zeigt sich, dass sich diese Geringschätzung einer spezifischen Qualifikation für das Lehramt auch auf die Lehrkräfte überträgt, insofern als diese bei ihrem Einstieg in das deutsche Bildungssystem ausschließlich auf die Frage fokussieren, ob sie der wahrgenommenen Norm der sprachlichen Perfektion entsprechen oder nicht. Die Prämisse der sprachlichen Perfektion als Lehrperson wird also auch von den Teilnehmenden selbst reproduziert. Fragen der fachlichen und allgemeinpädagogischen Qualifikation bzw. Passung zum bis-

doi.org/10.35468/6034-04

lang fremden Schulsystem werden hingegen nicht thematisiert, was sich in dem folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einer Mathematiklehrerin aus Syrien dokumentiert.

Aw: ich werde eine Lehrerin sein und eine Lehrerin darf nicht Artikelfehler machen (.) Ja

(Lialiou u. a. i.E., Interview Frau Antar, Z. 430)

Wie an anderer Stelle genauer herausgearbeitet (Lialiou u. a. i.E.) zentriert die Lehrerin zu Beginn ihrer Teilnahme am Programm Lehrkräfte Plus ihren Qualifikationsprozess rund um ihr Sprachniveau im Deutschen. Die sprachliche Perfektion stellt für sie ihre Professionalität dar, diese scheint für sie nicht auf einer fachlichen Expertise zu gründen. Im Laufe des Programms verschiebt sich allerdings diese Zentralstellung der sprachlichen Perfektion und Frau Antar kann für sich ihre fachliche und pädagogische Qualifikation als Merkmal ihrer Professionalität (wieder) entdecken. Die sprachliche Perfektion gibt sie nicht vollständig auf, sie markiert diese jedoch lediglich als Zielmarke ihres Einstiegsprozesses und nicht als dessen Voraussetzung.
Auch bei Herrn Gül, einem Mathematiklehrer, der mit seiner Familie aus der Türkei geflohen ist, zeigt sich diese Fokussierung.

Am: ⌊ habe ich mich ehh **aber dann** hab ich das bemerkt eh sie wollen sie fordern eh die Schulleitungen °ein gutes Sprachniveau°
Iw: ⌊ mhm
Am: eh **kein Akzant**
Iw: ⌊ok
Am: Akzant ehh ehh ich hab das erfahren ☺ 2 ☺

(Lialiou u. a. i.E., Interview Herr Gül, Z. 354-359)

Herr Gül sieht seinen eigenen Anspruch der sprachlichen Perfektion durch die wahrgenommenen Erwartungen der Schulpraxis bestätigt. Sein Fokus liegt daher im Rahmen seines Qualifizierungsprozesses ebenfalls auf der Entwicklung der eigenen Sprachkompetenz im Deutschen. Aus seiner fachlichen und pädagogischen Qualifikation oder aus seinen umfangreichen schulpraktischen Erfahrungen in seinem Heimatland kann er hingegen für sich keine Ressourcen für seine Professionalität erkennen.

4 Fazit

Der massive Mangel an Lehrkräften wird derzeit vorrangig mit Blick auf mögliche Maßnahmen diskutiert, die kurzfristig eine flächendeckende Unterrichtsversorgung sicherstellen sollen (vgl. SWK 2022). Mit Blick auf diese Vorgehensweise fordern Zymek & Heinemann (2020, 377) allerdings nicht nur eine Bearbeitung

doi.org/10.35468/6034-04

des Lehrkräftemangels mit „Not- und Sondermaßnahmen“, „sondern [diesen] als Strukturproblem der Lehrkräfteversorgung anzuerkennen und entsprechende Konzepte zu erproben“. Dazu gehören u. a. Modelle zum Umgang mit einem großen Anteil von Teilzeitbeschäftigten in Lehrer:innenkollegien, der Aufbau einer Lehrkräftereserve und die mittelfristige Einstellung von Lehrkräften über dem Bedarf, um Zeiten des Lehrkräftemangels abfedern zu können (vgl. Zymek & Heinemann 2020). Zudem wären konzeptionelle Überlegungen notwendig, wie eine stärkere universitäre Beteiligung an den alternativen Ausbildungsprogrammen ausgestaltet und zukünftig umgesetzt werden kann.
Bei der Diskussion über die Bewältigung der Bedarfskrise ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass indirekt immer auch die grundständige Lehramtsausbildung zum Thema wird. So verkennen Befürworter:innen, die Quer- und Seiteneinstiegsmodelle „weder als Versuch der Erosion traditioneller Ausbildungswege noch als dauerhaftes Qualifikationsmodell“ (Barany u. a. 2020, 207) sehen, dass die Bedarfskrise grundsätzlichere Fragen an Lehrerbildner:innen und die Lehrkräftebildung stellt, die weit über den Umgang mit dem derzeitigen Lehrkräftemangel hinausgehen – oder zugespitzt formuliert: Der derzeitige Lehrkräftemangel löst in der Lehrkräftebildung eine Krise aus, die unabhängig von der Bedarfskrise ist, und im Zuge derer vielmehr das, was Lehrerbildner:innen tun, grundsätzlich in Frage gestellt wird. Auch wenn aus wissenschaftlicher Perspektive – wie oben ausgeführt – der Wert der erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteile der Lehrkräftebildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums nicht infrage zu stellen ist, wird dieser mit den thematisierten Programmen im Rahmen alternativer Wege in den Lehrberuf zumindest implizit bildungspolitisch de facto angezweifelt. Eine zukünftige Abschaffung des Lehramtsstudiums scheint unwahrscheinlich. Allerdings ist diese Infragestellung ernst zu nehmen, wenn Unverständnis herrscht, was der Beitrag des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studienteils an der Professionalisierung von Lehrkräften ist. Die universitär verantworteten erziehungs- bzw. bildungswissenschaftlichen Anteile grundständiger Lehramtsausbildung werden als entbehrlich angesehen; hier scheinen Abstriche weniger problematisch als bei der fachwissenschaftlichen Ausbildung. Diese impliziten Infragestellungen können sich z. B. in der Gestaltung von Studiengängen (Stichwort: Verteilung von Credit Points) oder aber auch in der Auseinandersetzung von Lehrpersonen mit ihrer eigenen Qualifikation niederschlagen. Mit diesen impliziten Infragestellungen wird einer Deprofessionalisierung auf Ebene der Profession also zumindest Vorschub geleistet. Und auch auf der Ebene des Individuums deuten sich auf der Grundlage bisheriger Forschungsbefunde Deprofessionalisierungstendenzen an, die nicht zu ignorieren ist. Vor diesem Hintergrund besteht die Notwendigkeit, immer und immer wieder öffentlich und auf bildungspolitischer Bühne auf die in dieser Entwicklung deutlich werdenden Fehleinschätzungen hinsichtlich der Bedeutung unterschiedlicher Komponenten der Lehrkräftebildung hinzuweisen.

doi.org/10.35468/6034-04

Literatur

Baeten, M. & Meeus, W. (2016): Training second-career teachers: A different student profile, a different training approach? In: Educational Process: International Journal 5 (3), 173-201.

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 399-413.

Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021). Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrer*innenberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 223-239.

Blömeke, S. (2003): Lehrerbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung. Berlin: Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin.

Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223–233.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2020): Vorstandswahl. Nominierte für die Wahl von vier Vorstandsmitgliedern. Online unter: https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns/vorstandswahl-2020.html. (Abrufdatum: 17. Juli 2022).

Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 543-571.

Hascher, T. & Hagenauer, G. (2016): Openness to theory and its importance for student teachers' self-efficacy, emotions and classroom behaviour in the practicum. In: International Journal of Educational Research 77, 15-25.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.

Hoffmann, L. & Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 481-501.

Kleickmann, T. & Anders, Y. (2011): Lernen an der Universität. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 305-316.

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise mit Bezug auf die von der Kulturministerkonferenz (KMK) am 14. März veröffentlichte Berechnung ‚Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035'. Berlin: Verband Bildung und Erziehung. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf. (Abrufdatum: 25.07.2022).

Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf. (Abrufdatum: 30.03.2023).

doi.org/10.35468/6034-04

Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 153-165.

Lialiou, I., Pfaff, N. & Rotter, C. (i.E.): Sprachliche Perfektion als Norm professionellen Handelns. In: B. Fritzsche, F. Güler, N. Khakpour, C. Riegel, M. Scheffold & S. Warkentin (Hrsg): Bildung im Kontext von Flucht*Migration: Subjektbezogene und machtkritische Perspektiven.

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36 (4), 1-16.

Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Professionen, Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz, 9-39.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2016): Informationsbroschüre. Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst für Universitätsabsolventeninnen und -absolventen. Düsseldorf: MSW NRW.

Nikolai, R. & Rothe, K. (2014): Entscheidungen in der Schulpolitik. Begründungsmuster von Parteien und die Rolle von Wissen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jg., 124-142.

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 70-183.

Oosterheert, I. & Vermunt, J. D. (2003): Knowledge construction in learning to teach: the role of dynamic sources. In: Teachers and Teaching: Theory and Practice 9, 157-173.

Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Rüegger, 215-342.

Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 207-222.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum: 25.07.2022).

Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purrmann, K. & Schüssler, R. (2020): „Lehrkräfte Plus" – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vok (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 126-137.

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn: Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 10-17.

Universität Duisburg-Essen (2023a): Teilnahmevoraussetzungen. Duisburg/Essen: Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://www.uni-due.de/lehrkraefteplus/teilnahmevoraussetzungen (Abrufdatum: 28.06.2023).

doi.org/10.35468/6034-04

Universität Duisburg-Essen (2023b): Lehrkräfte PLUS. Duisburg/Essen: Universität Duisburg-Essen. Online unter: https://www.uni-due.de/lehrkraefteplus/. (Abrufdatum: 28.06.2023).
Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020): Geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit an Schulen in Deutschland qualifizieren – das Modellprojekt Refugee Teachers Program der Universität Potsdam. In: A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vok. (2020): Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa, 100-113.
Zeit Online (2018): Quereinsteiger in die Schule: „Ich habe 60 bis 70 Stunden die Woche gearbeitet". Hamburg: Zeit Online. Online unter: https://www.zeit.de/gesellschaft/schule/2018-06/quereinsteiger-schule-lehrer-erfahrungen. (Abrufdatum: 28.06.2023).
Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Lehrkräftemangel und Lehrerrekrutierung – Historische und aktuelle Problemlage. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 364-380.

Autorinnenangaben

Carolin Rotter, Prof. Dr.
Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrer:innenhabitus, Lehrer:innenprofessionalität
Universitätsstraße 2, 45141 Essen
carolin.rotter@uni-due.de

doi.org/10.35468/6034-04

Matthias Forell

Taxonomie der Krise – Eine multidimensionale Systematisierung der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung

Abstract

Der vorliegende Beitrag bereitet die uneinheitliche Verwendung des Krisenbegriffs in einer systematisierenden Weise auf, um mit der aufgespannten Taxonomie ein Instrument für die Klassifizierung und Einordnung krisenbezogener Ursachen und Auswirkungen vorzulegen. Die vorgenommene Perspektivierung auf die zeitliche, räumliche und strukturelle Dimension der Krise ermöglicht ein differenziertes Verständnis von Krisen und dient in diesem Beitrag als Analyseraster für die Vielschichtigkeit der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung.

Schlüsselwörter

Versorgungskrise, Krisenverständnis, Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall, Professionalisierungsdefizite

1 Einleitung

Krisen erzwingen aufgrund ihres einschneidenden Charakters sowie unerwarteten Auftretens unmittelbaren Handlungsdruck und fordern den gewohnten Ordnungsrahmen eines Systems in vielfältiger Weise heraus. Mit Blick auf die Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung lässt sich allerdings zunächst feststellen, dass Überfüllungs- und Bedarfskrisen im historischen Zeitverlauf zyklisch alternieren und dementsprechend keineswegs plötzlich oder überraschend auftreten. Dennoch kann auch im Kontext von Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall und Deprofessionalisierungstendenzen von einer Versorgungs- oder Bedarfs*krise* gesprochen werden, die sich in unterschiedlichen Facetten manifestiert sowie entlang bestimmter Dimensionen klassifizieren lässt. Der Beitrag geht in diesem Zusammenhang der Frage nach, inwiefern eine multidimensionale Systematisierung von Krisen zu einem differenzierten Krisenverständnis beitragen und wie vor diesem Hintergrund die aktuelle Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung eingeordnet werden kann. Dazu wird zunächst die Vielschichtigkeit des Krisenbegriffs anhand seiner zeitlichen, räumlichen und strukturellen Dimension perspektiviert (Kap. 2), um

doi.org/10.35468/6034-05

die vorgelegte Systematik schließlich konkret entlang der Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung auszuarbeiten (Kap. 3).

2 Taxonomie der Krise[1]

Krise ist, insbesondere in herausfordernden Zeiten, ein viel strapazierter Begriff. Sein Gebrauch ist oft verbunden mit der Warnung vor den (antizipierten) katastrophalen Folgen. Dies zeigen nicht zuletzt Komposita wie Klima*krise*, Öl*krise* oder Corona*krise*, aus deren Wortschöpfung sich der übergeordnete Gegenstand ableiten lässt, mit denen die so bezeichnete Krise in Verbindung steht. Die titelgebenden Sammelbezeichnungen benennen häufig die (angenommenen) Ursachen bzw. Auslöser von Krisen oder heben hervor, auf welche Bereiche die (erwarteten) Auswirkungen einen gravierenden Einfluss haben werden.[2]

Die Auswertung der einschlägigen Literatur zur Krise zeigt, dass keine einheitliche und allgemeingültige Definition existiert, sich jedoch aus den verschiedenen Begriffsklärungsansätzen übergeordnete definitorische Merkmale ableiten lassen, die unter (1) eine zeitliche, (2) eine räumliche und (3) eine strukturelle Dimension subsumiert werden können:

1. *Zeitdimension von Krisen*: Abgeleitet aus der ursprünglichen militärischen und medizinischen Bedeutung markieren Krisen zunächst grundlegend Zeit- bzw. Wendepunkte, die den Übergang in eine ergebnisoffene kritische Phase mit diametralen Zukunftsoptionen kennzeichnen; etwa Gelingen oder Misslingen, Sieg oder Niederlage, Verbesserung oder Verschlechterung, Leben oder Tod (vgl. Habermas, 1973; Koselleck u. a. 1976; Schnurr 1990; Makropoulos 2013; Graf 2020). Des Weiteren wohnt Krisen das Charakteristikum des Unerwarteten inne. Sie treten plötzlich auf, sind zeitlich begrenzt und in der Regel von eher kurzer als langer Dauer (vgl. Koselleck u. a. 1976; Merten 2013; Sandhu 2013; Schreyögg & Ostermann 2013). Durch die Unmittelbarkeit der sich abrupt verändernden Situation und dem von Unbekanntheit geprägten Umgang mit dieser, entsteht eine Beschleunigungserfahrung, die innerhalb der als kurz und dringlich wahrgenommenen Zeitspanne Handlungsdruck hinsichtlich der Krisenbearbeitung erzeugt (vgl. Rosenthal & Kouzmin 1997; Koselleck 2010/2000; Bösch u. a. 2020). Die Offenheit und Gleichzeitigkeit der (scheinbaren) Überfülle an Möglichkeiten, aus denen die handelnden

1 Teile dieses Kapitels basieren auf einem Beitrag von Forell u. a. (2021) zur Krisenwahrnehmung und -bewältigung im Kontext des durch die COVID-19-Pandemie erzwungenen Distanzunterrichts.

2 Dieser eher pejorativen Krisenwahrnehmung lässt sich aus dem genetischen Strukturalismus heraus ein Krisenbegriff gegenüberstellen, der unter der Prämisse des Konzepts der autonomen Lebenspraxis die Öffnung von Handlungsspielräumen ermöglicht und als sog. *brute facts* fassen lässt, wenngleich Krisensituationen bzw. -konstellationen dabei immer den Grenz- und (entlastende) Routinen den Normalfall darstellen (vgl. Oevermann 1991; Oevermann 1996).

doi.org/10.35468/6034-05

Akteur:innen zeitnah gezwungen sind, auszuwählen (vgl. Brugger, 1976; Luhmann 1991/1984; Luhmann 2005/1970), führt nicht nur zu Unsicherheit in der direkten Konfrontation mit der als krisenhaft wahrgenommen Situation, sondern erzeugt gleichermaßen Ungewissheiten hinsichtlich individueller wie kollektiver Zukunftsperspektiven. Der Umgang mit dieser Kontingenzerfahrung wird durch stabile, klare und der Krisensituation angepasste Erwartungshaltungen erleichtert (vgl. Luhmann, 1964; Makropoulos, 2013; Combe u. a. 2018). Vor diesem Hintergrund lässt sich auch die Ambiguität von Krisen einordnen, wonach für deren Bewältigung notwendiges tiefgreifendes Verständnis erforderlich ist, das jedoch aufgrund der vielen Unbekannten nicht vorhanden sein kann. Zusätzlich kommt erschwerend hinzu, dass Erkenntnisse, die zur Wahl angemessener Handlungsoptionen beitragen und das Akteur:innenhandeln legitimieren können, in der Regel prozessual entstehen und daher oft erst im Nachhinein nachvollzogen werden können (vgl. Schreyögg & Ostermann 2013).

2. *Raumdimension von Krisen*: Neben der Zeitlichkeit ist auch die Räumlichkeit von Krisen zentral bei der Bestimmung des Krisenbegriffs. Krisen lassen sich stets verorten und finden immer innerhalb eines bestimmbaren Raumes statt, wenngleich sie nicht auf einen Ort begrenzt sein müssen. So lässt sich der Ursprung einer Krise meist räumlich eingrenzen, in ihrem Verlauf bzw. zeitlich versetzt kann sie sich jedoch raumübergreifend entwickeln (vgl. Brinks & Ibert 2020). Dem liegen dabei sowohl absolute als auch relationale Raumvorstellungen zugrunde, die neben der Materialität von Räumen auch deren Sozialität berücksichtigen (vgl. Forell 2023). In diesem Sinne scheint es angebrachter, nicht nur vorwiegend den *Sozial*raumbegriff zu verwenden, sondern mit Blick auf raumanalytische Betrachtungen vielmehr von der Räumlichkeit oder Verräumlichung zu sprechen. Neben dem Prozesscharakter werden bei dieser begrifflichen Präzisierung auch die Beziehungen und Konstellationen von Interaktionen betont sowie der Fokus auf die Art der Ausgestaltung sozialräumlicher Praxis gerichtet (vgl. Ecarius & Löw 1997; Kessl & Reutlinger 2010). Die Verräumlichung von Krisen kann demnach territorial wie ebenenbezogen gefasst werden, also neben ihrer (geografischen) Ausbreitung auch (hierarchische) (Sub-)Systeme einer Gesellschaft erfassen und dabei deren intersystemische Zuständigkeiten sowie akteursspezifische Handlungslogiken herausfordern (vgl. Brinks & Ibert 2020). Während Krisen auf der Makroebene gesellschaftliche Systeme und Institutionen betreffen, handelt es sich auf der Mesoebene um Organisationskrisen, wohingegen auf der Mikroebene Krisen von Individuen erfahren werden (vgl. Sandhu 2013). So können sich Krisen über die verschiedenen Ebenen des Systems hinweg ausbreiten und sich dort abhängig von den jeweiligen Handlungsanforderungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen unterschiedlich auswirken. Im Zusammenhang mit der

doi.org/10.35468/6034-05

Subjektivität von Krisenerfahrungen (vgl. Habermas 1973; Makropoulos 2013; Bösch u. a. 2020) kommt die Innen/Außen-Differenz von Systemen (im interdependenten Verhältnis zu ihrer Umwelt) zum Tragen. Die Krise kann nur in der Wechselbeziehung zwischen dem System und der Umwelt wahrgenommen und greifbar werden. Objektive Krisenereignisse werden erst durch eine von den handelnden Akteur:innen (bewusst oder unbewusst) vorgenommene Subjektivierung, also die selbstbezogene Krisenwahrnehmung und -verarbeitung durch das System und seiner Mitglieder, zu einer kollektiven und gleichzeitig individuellen Krisenerfahrung. Dabei ist es unerheblich, ob der Krisenauslöser ein von außen herbeigeführtes Ereignis ist oder die Krisenursache innerhalb des Systems zu verorten ist. Dagegen wird die Objektivität der Krisensituation vor allem durch herausfordernde Steuerungsprobleme an den Schnittstellen der einzelnen Systemebenen virulent (vgl. Luhmann 1968; Habermas 1973). In diesem Zusammenhang können Kopplungsprobleme zwischen den verschiedenen Hierarchieebenen des Systems entstehen. Hierbei lassen sich (1) unmittelbare Krisenwahrnehmungs- von (2) mittelbaren Krisenverarbeitungsparametern unterscheiden, die sich im System sowohl in den direkten Auswirkungen des (umweltinduzierten) Krisenereignisses offenbaren (1), aber auch indirekt durch die hierarchisch legitimierte (normative) Einflussnahme während der (sub-)systemeigenen Bearbeitungsphase manifestieren können (2). Daher stellt sich im Kontext der Räumlichkeit von Krisen nicht nur die Frage, wo sich die Krise ereignet, sondern auch, wie sie in welchem (Sub-)System bzw. auf welcher Ebene erfahren und gedeutet wird[3].

3. *Strukturdimension von Krisen:* Über die Dimensionen der Zeitlichkeit und Räumlichkeit hinaus stellt die Struktur von Krisen ein weiteres zentrales Definitionsmerkmal des Krisenbegriffs dar. Krisen befinden sich stets außerhalb des gewohnten und gewünschten Ordnungsrahmens eines Systems und wirken sich entsprechend auf dessen Funktionalität aus. Durch ihre *Kulturfremdheit* wirken sie irritierend auf die bestehende und bewährte Ordnung. Die durch das Krisenereignis ausgelöste Transformation der vorhandenen Struktur kann sowohl von destruktivem als auch von konstruktivem Charakter sein (vgl. Makropoulos 2013; Merten 2013; Schreyögg & Ostermann 2013). Krisensituationen lassen sich nicht in bekannte und bewährte Muster einordnen. Daher verlangen sie von den beteiligten Akteur:innen eine Abkehr von anerkannten Handlungsroutinen und bedeuten nicht selten den (vorübergehenden) Verlust von Sicherheit und Souveränität (vgl. Habermas 1973; Sandhu 2013; Bösch u. a. 2020). Oftmals stellen Krisen eine ernsthafte, wenn nicht sogar existenzielle bzw. bestandskritische, Bedrohung für Systeme dar. Sie gefährden deren Grundprinzipien (Werte

3 An dieser Stelle sei auf das Konzept der Rekontextualisierung nach Fend (2008) verwiesen, wonach staatlich-institutionelle Vorgaben situativ und in Abhängigkeit der jeweiligen Akteur:innenkonstellationen adaptiert und reinterpretiert werden.

und Normen) sowie deren Sinnstrukturen und stellen darüber hinaus die (soziale) Identität ihrer Mitglieder in Frage (vgl. Habermas 1973; Rosenthal & Kouzmin 1997; Schreyögg & Ostermann 2013). Für selbstreferenzielle Systeme ist die (beständige) Verwahrung gegenüber Veränderungsdruck von außen – und der damit einhergehenden kontinuierlichen Reproduktion – konstitutiv und essenziell für deren Fortbestand, obgleich hierfür ebenso situative punktuelle Anpassungen in Form von strukturwandelnden Modernisierungsschritten notwendig sind (vgl. Esser 2000; Fend 2008; Forell 2020).

3 Zur Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung

Die sich aus der im vorangegangenen Kapitel dargelegten *Taxonomie der Krise* aufspannende Systematik dient einerseits der Klassifizierung und Einordnung der vielfältigen Aspekte von Krisen, andererseits ermöglicht sie ein differenziertes Krisenverständnis. Ein solches wird zunächst überblicksartig entlang der Krisensituation exemplifiziert, die durch die schul(system)bezogenen Auswirkungen der COVID-19-Pandemie entstanden ist, bevor dann vor dem Hintergrund der drei zuvor erläuterten Dimensionen der Krise vertieft auf die gegenwärtige *Versorgungskrise* eingegangen wird.

Exkurs zur ‚Coronakrise' im deutschen Schulsystem

Die durch die COVID-19-Pandemie ausgelöste Krise hat alle Lebensbereiche der Gesellschaft erfasst. Bezogen auf die Schule bzw. das Schulsystem (vgl. Forell u. a. 2021) lässt sich mit den unvermittelten flächendeckenden Schulschließungen im März 2020 der Wendepunkt darstellen und gleichzeitig der Übergang in die kritische Phase markieren, der die Schulen weitgehend unvorbereitet begegnen mussten. Sie waren gezwungen, den Schulbetrieb unter der Bedingung aufrechtzuerhalten, keinen schulischen Lehr- und Lernort mehr zur Verfügung zu haben. Neben der Dringlichkeit zur Gewährleistung von Unterricht, erzeugte die fehlende Erfahrung im Umgang mit Distanzunterricht und die entsprechend fehlende Möglichkeit, auf etablierte und bewährte Konzepte sowie Routinen zurückgreifen zu können, bei allen beteiligten Akteur:innen hohen Zeit- und Handlungsdruck. Insbesondere die mit der digitalen Transformation im schulischen Kontext verbundenen Herausforderungen (bspw. kaum vorhandene digitale Kompetenzen des pädagogischen Personals, fehlende rechtliche Vorgaben seitens der Schuladministration oder unklare Anforderungsprofile bei der Leistungsbewertung) waren von Unsicherheit geprägt sowie mit dem Verlust professionsbezogener Souveränität verbunden. Darüber hinaus verdeutlichen die kriseninduzierten Auswirkungen der COVID-19-Pandemie ebenso die von einem fortwährenden (Re-)Aktualisierungsprozess geprägte Wechselwirkung von System und Umwelt. Vor dem Hintergrund der bedrohten Existenz ist ein System umso stärker zu strukturwan-

doi.org/10.35468/6034-05

delnden Veränderungen bereit. Im schulischen Kontext manifestiert sich dies in besonderer Weise am Beispiel der erzwungenen Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen. Planungen zum Ausbau der Digitalisierung in Schulen liefen bereits seit Jahren (z. B. der 2016 initiierte groß angelegte *DigitalPakt Schule*; vgl. BMBF 2020); doch wurde das Innovationsvorhaben durch die pandemiebedingten Schulschließungen erst forciert: Daraufhin musste sowohl der weggefallene Lehr- und Lernort kompensiert als auch die Lehr- und Lernprozesse durch den notwendig gewordenen Distanzunterricht neu organisiert und ausgestaltet werden, was eine substanzielle Störung der funktionellen Ordnung und tradierten Handlungsmuster von Schule darstellte und (zumindest vorübergehend) eine partielle Transformation erforderlich machte.

Gegenwärtige ‚Versorgungskrise' im deutschen Schulsystem

Der Diskurs um die Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung ist geprägt von Debatten um Lehrkräftemangel, Unterrichtsausfall und Professionalisierungsdefizite. So stellt Tillmann (2020) fest, dass es die Schuladministration nur noch bedingt schafft, ihrer genuinen Aufgabe der Unterrichtsversorgung – und zwar für alle Schulformen und -fächer gleichermaßen – nachzukommen. Damit gehen sowohl quantitative als auch qualitative Anforderungen einher (vgl. Wittek & Walm 2023, in diesem Band), die nicht nur den Lehrkräftemangel im Blick haben, sondern auch auf Fragen der Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften fokussieren (sollten). Dass quantitative Anforderungen an die Bedarfskrise keine bloßen des vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Personals im Verhältnis zur zu beschulenden Schüler:innenschaft sind, wird klar, wenn man bspw. die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) zum *Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel* betrachtet. Darin werden die Teilzeitquoten von Lehrkräften genauso thematisiert, wie die Reaktivierung von Lehrkräften im Ruhestand oder die Konzentration auf wesentliche unterrichtliche Tätigkeiten durch qualifizierte Lehrkräfte (vgl. SWK 2023). Darüber hinaus spielen für die Unterrichtsversorgung Faktoren wie die Anzahl und Dauer von Krankheitsfällen respektive das Wohlbefinden von Lehrkräften (vgl. Bellenberg & Reintjes 2015) sowie – mit Blick auf das Lehramtsstudium – auch Verluste von angehenden Lehrkräften, die sich für alternative Berufswege entscheiden (vgl. Graber u. a. 2023; Güldner 2023, beide in diesem Band), eine nicht unerhebliche Rolle. Ebenso wird die Qualität der Bedarfskrise nicht nur auf Ebene der Bildungspolitik virulent, an die sich diese Anforderung in erster Linie zu richten scheint. Zudem stellt sie gleichsam Anfragen an die beteiligten Akteur:innen der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung (von der universitären über das Referendariat bis zur Fort- und Weiterbildung) und adressiert an diese neben strukturellen Fragestellungen auch inhaltlich-didaktische sowie pädagogische wie Professionalität im Umgang mit z. B. digitalisierten Lehr- und

doi.org/10.35468/6034-05

Lernsettings, Heterogenität in der Schüler:innenschaft oder interprofessioneller Kooperation im Ganztag (vgl. Wittek & Walm 2023, in diesem Band).

Zeitliche Dimension der Bedarfskrise
Im Gegensatz zur ‚Coronakrise', für die es in ihrem Ausmaß und ihrer Tragweite, aber auch in ihrer Historizität keinen Vergleichsmaßstab gegeben hat, handelt es sich bei der Bedarfskrise um kein neues Phänomen. Dazu ist sie weder plötzlich oder überraschend aufgetreten noch trifft sie die beteiligten schulischen Akteur:innen unvorbereitet. Vor diesem Hintergrund lässt sich auch kein eindeutiger Wendepunkt bzw. Übergang in die kritische Phase ermitteln. Nichtsdestoweniger ließe sich ihr Verlauf nachzeichnen und dabei im Besonderen ihr zyklisch alternierender Charakter hervorheben. Dieser zeichnet sich durch Pendelbewegungen zwischen Lehrkräftemangel und Lehrkräftearbeitslosigkeit aus, die Zymek und Heinemann (2020, 371) als „wiederkehrende Krisenkonstellation" bezeichnen, für deren Bearbeitung in „wiederkehrende[n] Muster[n] der Krisenbewältigung" immer wieder dieselben Maßnahmen ergriffen werden (ebd., 373), was allerdings die Gefahr der Übersteuerung in sich berge (vgl. Titze 1990, nach Zymek & Heinemann 2020) und schlussendlich im überwiegenden Zeitraum der Unterrichtsversorgung entweder zu *Überfüllungskrisen* oder *Bedarfskrisen* führt. Trotz der fehlenden Unmittelbarkeit wird dennoch ein deutlich spürbarer Handlungsdruck dadurch erzeugt, dass mit den meisten Handlungsoptionen keine zeitnahe Bearbeitung der Krisensituation möglich ist, also keine ad hoc verfügbaren Bewältigungsstrategien herangezogen werden können; denn: Die Ausbildung von qualifiziertem Lehrpersonal benötigt Zeit. Die Zeitlichkeit der Bedarfskrise manifestiert sich aber auch in Trends und Zeitverläufen wie der demografischen Entwicklung, der Bildungsexpansion oder auch Schulstrukturreformen (wie z. B. die Einführung von Kurssystemen an Gesamtschulen oder in der Oberstufe) und Maßnahmen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (wie z. B. die Verringerung von Klassengrößen), die mehr Lehrkräfte, unabhängig von der (prognostizierten oder tatsächlich vorhanden) Schüler:innenanzahl, erforderlich mach(t)en (vgl. Zymek & Heinemann 2020; Gehrmann 2023, in diesem Band). Abschließend lässt sich festhalten, dass trotz fehlenden faktischen Wendepunkts, die Bedarfskrise im Laufe des Jahres 2022 in der (fach-)öffentlichen bundesweiten Diskussion deutlich angekommen ist und nicht mehr nur regional oder spezifisch-disziplinär (z. B. im MINT-Bereich), sondern seither gesamtgesellschaftlich und ganzheitlich (an-)erkannt wird.

Räumliche Dimension der Bedarfskrise
Die Bedarfskrise lässt sich sowohl geografisch verorten als auch (sozial-)räumlich fassen. So kann zunächst festgestellt werden, dass ihre Auswirkungen zwar die gesamte Bundesrepublik betreffen, sich jedoch eine klare Verschiebung der damit einhergehenden Herausforderungen gen Osten (und ländliche Regionen) zeigt.

doi.org/10.35468/6034-05

Ein Blick in diesen Band offenbart diese geografische Zentrierung eindrücklich. Mit zehn der 21 Beiträge beschäftigen sich fast die Hälfte explizit mit den Versorgungsengpässen in den ostdeutschen Flächenländern Sachen, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt. Das verwundert wenig, wenn man sich vergegenwärtigt, dass von den im Jahr 2022 in den ostdeutschen Flächenländern neu eingestellten Lehrkräften 28,2 Prozent keine grundständige Lehramtsausbildung durchlaufen haben. In den westdeutschen Flächenländern sind es dagegen nur 5,1 Prozent Quer- und Seiteneinsteigende gewesen, die neu in den öffentlichen Schuldienst aufgenommen worden sind (vgl. KMK 2023). Die Bedarfskrise hat ohne Zweifel die Makroebene des deutschen Schulsystems erfasst und damit in erster Linie institutionellen Charakter, wenngleich sie ebenso stark auf die Mesoebene einwirkt, indem sie Druck auf Einzelschulen hinsichtlich der Sicherstellung von (qualifizierter) Unterrichtsversorgung ausübt. Dies wird vor allem darin deutlich, dass nicht nur zwischen Bundesländern ein Wettbewerb um Lehramtsabsolvent:innen entstanden ist, sondern auch zwischen Einzelschulen Konkurrenzsituationen bestehen, die insbesondere vom (hierarchischen) Status innerhalb der regionalen Schullandschaft in Abhängigkeit zur Schulformzugehörigkeit und geografischen Lage (innerhalb einer Kommune, aber auch zwischen ländlichen und städtischen Regionen) geprägt sind und sich schließlich auch in der Qualität des Lehrangebots widerspiegelt (vgl. Bellenberg u. a. 2023, in diesem Band). Ebenso spielen aber auch mikroebenenbezogene individuelle Krisenerfahrungen eine nicht unerhebliche Rolle, sowohl in der unterrichtlichen Interaktion mit Schüler:innen und weiterem pädagogisch tätigem Personal als auch in der Rollenfindung im und der Kooperation mit dem Kollegium, wie u. a. die Beiträge von Porsch u. a. (2023); Bárány & Hoischen (2023); Grützner (2023) und Baar & Mladenovska (2023) in diesem Band aufzeigen. Darüber hinaus ließe sich die regionale Varianz in den Zugangsvoraussetzungen für Quer- und Seiteneinsteigende als räumliche Dimension der Bedarfskrise anführen, was zusätzliche Herausforderungen bei deren Bewältigung mit sich bringt; zum einen in Form der erschwerten Rekrutierung von qualifiziertem bzw. zu qualifizierendem Lehrpersonal, zum anderen in Bezug auf die (Standards der) Qualifizierung von nicht-traditionell ausgebildeten Lehrkräften. Die Räumlichkeit der Bedarfskrise offenbart sich allerdings auch in der Verschärfung von sozialer Ungleichheit im deutschen Schulsystem, wenn bspw. Schulen in herausfordernden Lagen nicht nur weniger qualifiziertes Lehrpersonal einstellen (können), sondern auch eine erhöhte Fluktuation im Kollegium aufweisen.

Strukturelle Dimension der Bedarfskrise

Mit der Bedarfskrise sind oftmals Befürchtungen einer Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs verbunden, die mit Blick auf deren vorangegangenen Bearbeitungsstrategien durch die Absenkung von strukturellen und rechtlichen Standards des professionalisierten Schulsystems (vgl. Zymek & Heinemann 2020)

doi.org/10.35468/6034-05

nicht unbegründet scheinen. So warnt die Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017, 1) bei zunehmendem Personaleinsatz von „Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte an Grundschulen" vor „unabsehbaren Folgen für den zukünftigen Bildungserfolg der Kinder" und sieht dadurch die Professionalität im Primarbereich stark beeinträchtigt. Was als eine wahrgenommene bestandskritische Bedrohung, zumindest aber als Einschränkung der Funktionalität des Grundschulsystems verstanden werden kann, lässt sich auf die zu geringe Anzahl an qualifizierten Bewerber:innen auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt zurückführen, was mit Verweis auf die räumliche Dimension der Bedarfskrise nicht nur an Grundschulen, sondern auch an nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I oder auch in ländlichen Regionen bzw. herausfordernden (städtischen) Lagen die flächendeckende Unterrichtsversorgung mehr und mehr gefährdet (vgl. Tillmann, 2020). Im Sinne der im Kontext der Zeitlichkeit der Bedarfskrise bereits angesprochenen *wiederkehrenden Muster der Krisenbewältigung* überrascht es nicht, dass die (schulformspezifische) Nach- und Weiterqualifizierung von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte ebenso fester Bestandteil der empfohlenen Maßnahmen ist, wie auch die Entlastung durch Lehramtsstudierende oder formal nicht (vollständig) qualifiziertes Lehrpersonal (vgl. SWK 2023). Darin wird deutlich, dass Quer- und Seiteneinsteigene als das *kulturell Andere* wahrgenommen werden, das auf Ebene der Professionalität die bestehende (und bewährte) Ordnung irritiert und zur Veränderung aufruft. Ob und inwiefern diese dann als negativ oder positiv gedeutet und verhandelt wird, muss sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs ebenso erweisen, wie in schulpraktischen Aushandlungspraxen. Folgerichtig ist dementsprechend auch, dass der überwiegende Anteil der Beiträge in diesem Band Fragestellungen im Zusammenhang mit der Professionalisierung und Professionalität von Quer- und Seiteneinsteigenden bearbeitet. Dabei finden sich Anzeichen für beide Veränderungsperspektiven, sowohl mit Blick auf positive als auch auf negative Aspekte der angestoßenen Transformationsprozesse. Zur strukturellen Dimension der Bedarfskrise lassen sich darüber hinaus Maßnahmen zuordnen, die die Flexibilisierung des Unterrichts durch den vermehrten Einsatz hybrider Formate sowie die Erhöhung von Selbstlernphasen oder die Vergrößerung von Klassen betreffen. Diese liegen außerhalb des gewohnten Ordnungsrahmens des Systems und sind für handelnden Akteur:innen häufig mit einer Neuorientierung und davon begleiteten Unsicherheiten verbunden. Vor dem Hintergrund der strukturellen Dimension der Bedarfskrise stellt sich abschließend die Frage, ob diese eher destruktives oder konstruktives Potential besitzt respektive Quer- und Seiteneinsteigende eigentlich eine Bedrohung oder eine Bereicherung für die Struktur und Funktionalität des Systems Schule und dabei auch für das grundständige Lehramtsstudium darstellen.

doi.org/10.35468/6034-05

4 Ausblick

In Anbetracht der Dringlichkeit der aktuellen Bedarfskrise in Schule und Lehrkräftebildung scheint ein differenzierter und multiperspektivischer Diskurs unerlässlich, möchte man den zunehmenden Herausforderungen des Lehrkräftemangels sowie dem damit einhergehenden Unterrichtsausfall und nicht zuletzt den Befürchtungen um die Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs konstruktiv wie produktiv begegnen. Einer solchen Perspektivierung stehen vereinheitlichende, objektive Lösungsansätze der Krisenbewältigung entgegen, die nicht nur die sozialräumlich heterogenen Kontextbedingungen und Ausgangslagen von Einzelschulen wie auch lehrkräftebildenden Hochschulen übergehen, sondern auch deren je spezifische Störung der Ordnung und Funktionalität ihrer Systeme verkennen.

Vor diesem Hintergrund soll auch nicht unerwähnt bleiben, dass in Debatten um die Ursachen und Wirkungen der Bedarfskrise oft ein defizitorientierter Blick mitschwingt, gerade mit Fokus auf der Biographie, also auf den Lebens- und Bildungsverläufen von Lehramtsstudierenden – oder in einem chronologisch nachgelagerten Schritt – von Quer- und Seiteneinsteiger:innen liegt. Noch zu selten wird danach gefragt, welche Potentiale und Ressourcen zum Beispiel in der Entscheidung gegen die Fortführung des Lehramtsstudium (unter Umständen für einen Studiengangwechsel oder die Aufnahme eines eventuell anders gelagerten pädagogischen Berufs) oder für den Quer- und Seiteneinstieg liegen, sowohl für die Individuen als auch für Organisationen wie die Einzelschule oder lehrkräftebildende Fakultäten und Institute.

Im theoretischen Diskurs, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung von Krisen, aber auch bezogen auf deren Wahrnehmung, lässt sich mit Verweis auf Hasse (2012) an einen Perspektivwechsel appellieren. Demnach sollte weniger ein problemorientierter Fokus auf die gestörte (soziale) Ordnung und die fehlende (funktionale) Stabilität eines Systems gelegt werden, als vielmehr die unzureichende Dynamik in der Krisenbearbeitung im Mittelpunkt der (wissenschaftlichen) Auseinandersetzung stehen. Krisen können in einem solchen Verständnis als integraler Bestandteil gesellschaftlicher Systeme sowie als Marker für die Notwendigkeit von (punktuellen) Reformen anerkannt werden und entsprechende Innovations- und Transformationserfordernisse offenbaren.

doi.org/10.35468/6034-05

Literatur

Bellenberg, G. Reintjes, C. (2015): Die Bedeutung des Unterrichtsausfalls für den Bildungsauftrag der Schule: Eine steuerungstheoretische Betrachtung. *RdJB – Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung*, *63*(2), 160–172.

BMBF – Bundesministerium für Schule und Forschung (2020): *DigitalPakt Schule – Das smarte Klassenzimmer.* Zugriff am 02.11.2020. Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/_Schule.pdf

Bösch, F., Deitelhoff, N., Kroll, S. & Thiel, T. (2020): Für eine reflexive Krisenforschung – zur Einführung. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), Handbuch Krisenforschung (S. 3–16). Wiesbaden: Springer VS.

Brinks, V. & Ibert, O. (2020): Zur Räumlichkeit von Krisen: Relationalität, Territorialität, Säkularität und Typologien In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 41–57). Wiesbaden: Springer VS.

Brugger, W. (1976): Kontingenz. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie – Band 4* (Sp. 1027–1038). Basel: Schwabe Verlag.

Combe, A., Paseka, A. & Keller-Schneider, M. (2018): Ungewissheitsdynamiken des Lehrerhandelns: Kontingenzzumutung – Kontingenzbelastung – Kontingenzfreude – Kontingenzbewusstsein. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 53–80). Wiesbaden: Springer VS.

Ecarius, J. & Löw, M. (1997): Raum – eine vernachlässigte Dimension erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. In J. Ecarius & M. Löw (Hrsg.), *Raumbildung Bildungsräume – Über die Verräumlichung sozialer Prozesse* (S. 7–12). Opladen: Leske + Budrich.

Esser, H. (2000): *Institutionen* (Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 5). Frankfurt am Main: Campus.

Fend, H. (2008): *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Forell, M. (2020): *Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums – Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schullandschaft*. Münster: Waxmann.

Forell, M. (2023): Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–25). Münster: Waxmann.

Forell, M., Matthes, P. & im Brahm, G. (2021): Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen in Zeiten der Krise: eine explorative Studie zur Systematisierung wahrgenommener Initiativen im Mehrebenensystem Schule. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 261–278). Münster: Waxmann.

Fussangel, K., Rürup, M. & Gräsel, C. (2016): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 361–384). Wiesbaden: Springer VS.

Graf, R. (2020): Zwischen Handlungsmotivation und Ohnmachtserfahrung – Der Wandel des Krisenbegriffs im 20. Jahrhundert. In F. Bösch, N. Deitelhoff & S. Kroll (Hrsg.), *Handbuch Krisenforschung* (S. 17–40). Wiesbaden: Springer VS.

Habermas, J. (1973): *Legitimitätsprobleme im Spätkapitalismus.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hasse, R. (2012): Bausteine eines soziologischen Krisenverständnisses – Rückblick und Neubetrachtung. In Mergel, T. (Hrsg.), Krisen verstehen. Historische und kulturwissenschaftliche Annäherungen (S. 29–46). Frankfurt a.M.: Campus.

Kessl, F. & Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.

KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2023): Einstellung von Lehrkräften 2022. Einstellungen in den öffentlichen Schuldienst. Mit sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften (ehemals Seiteneinsteiger) besetzte Stellen 2013

doi.org/10.35468/6034-05

bis 2022 (Tabelle 1.7, S. 72). Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html (Abrufdatum: 02.07.2023)
Kommission für Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe (2017): Stellungnahme zur Einstellung von Personen ohne erforderliche Qualifikation als Lehrkräfte in Grundschulen (Seiten- und Quereinsteiger). Berlin. Online unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek05_SchPaed/GFPP/2017_Stellungnahme.pdf (Abrufdatum: 02.07.2023)
Kosellek, R. (2010/2000): *Zeitschichten*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Koselleck, R., Tsouyopoulos, N. & Schönpflug, U. (1976): Krise, in: J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie* – Band 4 (Sp. 1235–1244). Basel: Schwabe Verlag.
Luhmann, N. (1964): *Funktionen und Folgen formaler Organisation*. Berlin: Duncker & Humblot.
Luhmann, N. (1968): *Zweckbegriff und Systemrationalität. Über die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
Luhmann, N. (1991/1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Luhmann, N. (2005/1970): *Soziologische Aufklärung 1*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Makropoulos, M. (2013): Über den Begriff der „Krise" – Eine historisch-semantische Skizze. *INDES, Zeitschrift für Politik und Gesellschaft*, *3*(1), 13–20.
Merten, K. (2013). Krise, Krisenmanagement und Krisenkommunikation. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 153–174). Wiesbaden: Springer VS.
Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen. In S. Müller-Dohm (Hrsg.), Jenseits der Utopie (S. 267–336). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.& Helsper, W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns (S. 71–181). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Reintjes, C, Porsch, R. & im Brahm, G. (2021): Editorial: Das Bildungssystem in Zeiten der Krise – Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. In C. Reintjes, R. Porsch, & G. Im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise* (S. 7–24). Münster: Waxmann.
Rosenthal, U. & Kouzmin, A. (1997): Crises and Crisis Management: Toward Comprehensive Government Decision Making. *Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART*, *7*(2), 277–304.
Sandhu, S. (2013): Krisen als soziale Konstruktion: zur institutionellen Logik des Krisenmanagements und der Krisenkommunikation. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 93–113). Wiesbaden: Springer VS.
Schnurr, G. (1990): Krise. In G. Müller (Hrsg.), *Theologische Realenzyklopädie – Band 20: Kreuzzüge - Leo XIII.* (S. 61–65). Berlin/New York: De Gruyter.
Schreyögg, G. & Ostermann, S. M. (2013): Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung. In A. Thießen (Hrsg.), *Handbuch Krisenmanagement* (S. 117–139). Wiesbaden: Springer VS.
SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK (2023). Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). http://dx.doi.org/10.25656/01:26372
Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg – bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise, *DDS – Die Deutsche Schule, 112*(4), S. 439-453.
van Ackeren, I., Holtappels, H. G., Bremm, N., Hillebrand-Petri, A. & Kamski, I. (2021). Zur Einführung: Schulen in herausfordernden Lagen als Forschungs- und Entwicklungsfeld. In I. van Ackeren, H. G. Holtappels, N. Bremm & A. Hillebrand-Petri (Hrsg.), Schulen in herausfordernden Lagen – Forschungsbefunde und Schulentwicklung in der Region Ruhr. Das Projekt „Potenziale entwickeln – Schulen stärken" (S. 14-32). Weinheim: Beltz Juventa
Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute, *DDS – Die Deutsche Schule, 112*(4), S. 364-380.

doi.org/10.35468/6034-05

Autorenangaben

Matthias Forell, Vertr.-Prof. Dr.
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialraumorientierte Schulentwicklung, Soziale Ungleichheit im deutschen Schulsystem, Bildungsübergänge
Ammerländer Heerstraße 114-118, 26129 Oldenburg
matthias.forell@uol.de

doi.org/10.35468/6034-05

2 Bedarfsanalysen und Steuerungsprobleme

Gabriele Bellenberg, Denise Demski und Christian Reintjes

Lehrkräfteversorgung steuerungstheoretisch diskutiert: ein Systematisierungsvorschlag in Anlehnung an den Governance-Equalizer

Abstract
Der Beitrag greift mit dem Lehrkräftemangel ein aktuelles und in vielen Ländern relevantes Thema auf und diskutiert dieses für Deutschland aus steuerungstheoretischer Sicht. Als Systematisierungsvorschlag wird hierzu das Equalizer-Modell von Schimank (2007) herangezogen und auf die Lehrkräfteversorgung angewendet. Steuerungsdimensionen des Inputs und des Outputs an Lehrkräften auf Systemebene werden dabei ebenso betrachtet wie die Lehrkräfteversorgung in der Kommune, auf Einzelschulebene und auf der Ebene von Wettbewerb und Konkurrenzdruck. Zwar zeigen sich auf den unterschiedlichen Ebenen vielfältige Ansätze der Steuerung der Lehrkräfteversorgung, es offenbart sich jedoch an vielen Stellen eine nur unzureichende und wenig transparente Datenlage, sodass für ein umfassendes Monitoring und die allgemeine Zugänglichkeit entsprechender Daten plädiert wird.

Schlüsselwörter
Governance-Equalizer, Lehrkräftearbeitsmarkt, Lehrkräftemangel, Monitoring

1 Einleitung

Aufgrund des akuten Mangels an Lehrkräften in Deutschland zeigt die Bildungspolitik derzeit eine ungeahnte Flexibilität bei Lösungsmöglichkeiten für diese Herausforderung, die insbesondere die kurzfristige Versorgung der Schulen – unter Inkaufnahme von potenziellen Qualitätsverlusten – zu gewährleisten versucht (vgl. z. B. Munzinger 2023; SWK 2023; MSB NRW 2022b). Die bereits 2013 auf KMK-Ebene verabredeten Sondermaßnahmen zur Gewinnung von zusätzlichen Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung, die schon damals eine Reaktion auf den Lehrkräftemangel darstellten, haben offensichtlich nicht hinreichend dazu geführt, die Versorgung zu verbessern (vgl. KMK 2013). Ganz im Gegenteil, trotz dieses Steuerungshandelns hat sich die Situation weiter zugespitzt. Bisher undenk-

doi.org/10.35468/6034-06

bare Optionen, Schule und Unterricht zu gewährleisten, wie z. B. Unterricht nur an vier Tagen die Woche anzubieten, werden in einzelnen Bundesländern zu Pilotierungszwecken zugelassen; ein weiterer Indikator für die Stabilität des Lehrkräftemangels ist die Tatsache, dass das Handeln einiger Bundesländer darauf zielt, das vorhandene Personaldefizit gleichmäßig zu verteilen (vgl. u. a. Bingener 2023; Spiegel Panorama 2023; Viet-Entus 2023). Als ein relevanter aktueller Kontextfaktor ist sicherlich der erhebliche Anstieg der Schüler:innenzahlen u. a. in der Folge des Zuzugs von geflüchteten Schüler:innen anzusehen, der zusätzlich den Bedarf an Lehrkräften erhöht (vgl. exempl. Fueller 2023).

Es stellt sich vor diesem Hintergrund sehr grundsätzlich die Frage nach der Steuerung des Lehrkräftebedarfs bzw. der Sicherstellung der Lehrkräfteversorgung zur Vermeidung bzw. Minimierung des Lehrkräftemangels. Bildungshistorische Betrachtungen dieses an sich altbekannten Phänomens erinnern daran, dass bereits

> „in den politischen und akademischen Kontroversen der 1980er-Jahre […] das ganze Arsenal von Notmaßnahmen diskutiert [wurde], die immer wieder in Krisenphasen der wechselvollen Geschichte des Lehrberufs ins Spiel gebracht werden. Im historischen Rückblick zeigt sich, dass es dabei im Kern immer um die Frage geht, ob strukturelle und rechtliche Standards – der Ausbildung, Anstellung, Besoldung, Versorgung –, die in langen historischen Kämpfen für die Professionalisierung des Lehrberufs in Deutschland bis dahin erreicht worden waren, angesichts der aktuellen Krise partiell oder zeitweilig aufgegeben werden sollten.“ (Zymek & Heinemann 2020, 375f.)

Trotz dieser historischen Parallelität sei, so Zymek & Heinemann (2020, 375f.), die gegenwärtige Situation eine „historisch neue Situation auf dem Lehrer:innenarbeitsmarkt“, welche „nicht nur durch Not- und Sondermaßnahmen zu bearbeiten“ sei, sondern als „Strukturproblem der Lehrkräfteversorgung“ verstanden werden müsse.

Dieses Strukturproblem der Lehrkräfteversorgung, welches sich auch in anderen Ländern zeigt (für die deutschsprachigen Länder vgl. Huber & Lusnig 2022; vgl. auch Gehrmann in diesem Band), trägt zu neuen Forschungszugängen hinsichtlich dieser Thematik bei. So schlagen Marín-Blanco u. a. (2023) ein Modell zur Erforschung des Lehrkräftemangels aus international vergleichender politikwissenschaftlicher Perspektive für den Vergleich der Länder Deutschland, Dänemark und Schweden vor, welches sich auf Bacchis Modell der kritischen Politikanalyse bezieht (vgl. Bacchi 2009).

Der folgende Beitrag hingegen nutzt den Governance-Ansatz als theoretische Hintergrundfolie. Fragen der Steuerung des Bildungssystems haben im Zuge des New Public Managements bzw. der „Neuen Steuerung“ mit der Abkehr von linearen Steuerungsvorstellungen verstärktes Interesse erfahren und Forschungsaktivitäten induziert, zum Beispiel zur empirischen Analyse von Bildungsreformen (vgl. z. B. Altrichter 2019; Feldhoff u. a. 2012). Solche Analysen berücksichtigen

doi.org/10.35468/6034-06

Perspektiven, „wie auf gesellschaftlich formulierte Problemlagen reagiert wird, indem für das Handeln von Akteuren neue Kooperationsformen – hier mit einer starken Komponente staatlich-hierarchischer Steuerung – eingerichtet werden“ (Otten 2019, 463). Dabei wird vom Akteurzentrierten Institutionalismus (vgl. Mayntz & Scharpf 1995) ausgegangen, demzufolge Akteure, ihre spezifischen Konstellationen und die Interdependenzen betrachtet werden.
In Adaptation der Governance-Schieberegler von Schimank (2007) wird im folgenden Beitrag ein erster Systematisierungsvorschlag entwickelt, der eine Makroperspektive auf die Governance der Versorgung mit Lehrkräften leistet und Forschungsbedarf für die Meso- und Mikroebene markiert.
Der Beitrag stellt daher im folgenden Kapitel (2) zunächst recht knapp das Equalizer-Modell vor und adaptiert es für die Frage nach der Lehrkräfteversorgung bzw. dem Lehrkräftemangel und differenziert dies im nachfolgenden Kapitel (3) durch einen Vorschlag von einzelnen Dimensionen aus. Der Beitrag schließt (4) mit einer Diskussion des Analysezugangs und seiner Eignung für die Skizzierung eines Forschungsprogramms zum Lehrkräftemangel.

2 Adaptation des Equalizer-Modells

Bei der Versorgung mit Lehrkräften sind komplexe Governance-Strukturen im Mehrebenensystem zu betrachten, die auch mit der länderspezifischen Ausgestaltung des Schulsystems zusammenhängen. Neben dem staatlichen Akteur sind hier auch weitere Akteure wie Gewerkschaften oder Verbände zu berücksichtigen.
Der folgende Beitrag adaptiert vor diesem Hintergrund die Governance-Equalizer von Schimank (2007). Diese wurden ursprünglich entwickelt, so Niedlich u. a. (2017), um Formen des Zusammenwirkens von Akteuren aus Hochschule und Politik zu beschreiben, und wurden auch bereits für die Beschreibung von Schulreformen genutzt (vgl. Altrichter 2010; de Boer u. a. 2007; Schimank 2007). Der Name “Equalizer-Modell” erklärt sich aus der Darstellung der einzelnen Governance-Mechanismen als Dimensionen, in denen die jeweilige Ausprägung mithilfe eines Balkens abgebildet wird, der vergleichbar zu einem Schieberegler vertikal verschoben werden kann (vgl. z. B. Feldhoff u. a. 2012 sowie Abbildung 1). Abbildung 1 stellt die idealtypische Reglerstellung für den Ansatz des New Public Managements dar: In diesem Modell entfalten Konkurrenzdruck und die staatliche Außensteuerung in Bezug auf den zu erreichenden Output eine vergleichsweise starke Steuerungswirkung, während die staatliche Regulierung des Inputs gering ausgeprägt ist.

doi.org/10.35468/6034-06

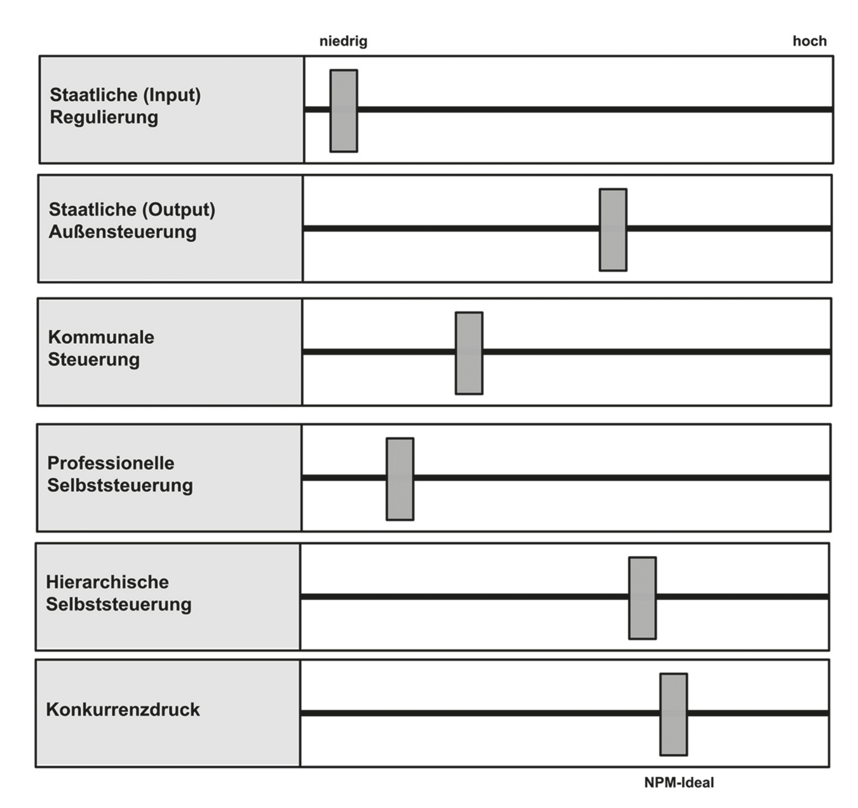


Abb. 1: Governance-Dimensionen mit idealtypischer Reglerstellung nach dem New-Public-Management-Modell (Feldhoff u. a. 2012, 74)

Das grundsätzliche Governance-Verständnis beruht auf einem nicht wertenden Konzept der Koordination des Handelns der Akteure und bietet mit Blick auf die Mikro- und Mesoperspektive ein breites Forschungsinstrumentarium an (vgl. Altrichter 2010; Lange & Schimank 2004). In Adaptation des Equalizer-Modells (vgl. Schimank 2007) interpretieren wir für die anschließenden näheren Betrachtungen die vorgeschlagenen Schieberegler für das Thema Lehrkräftemangel bzw. -versorgung. Die Differenzierung zwischen den Schiebereglern ist theoretisch-analytisch zu verstehen, in der Realität ist von bedeutsamen Interdependenzen auszugehen.

Schieberegler 1: Steuerungsdimensionen des Inputs an Lehrkräften

Hierzu zählt alles, was staatlicherseits unternommen wird, um für die *Lehrkräftebereitstellung* (im qualitativen wie quantitativen Sinne) zu sorgen: Dazu gehören sowohl die staatlicherseits vorgegebenen Rahmungen der Qualifizierung von zukünftigen Lehrpersonen (inhaltliche und temporale Vorgaben, Flexibilität,

Institutionen und deren Angebote) als auch die staatlicherseits zur Verfügung gestellten Lehrkräftestellen (Regelungen, Gesetze und Erlasse zum Umfang, Finanzierung der Personalkosten usw.). Akteure sind im Sinne der Selbstkoordination die KMK sowie die Länderministerien mit ihren nachgeordneten differenzierten Instanzenzügen sowie – auch im Sinne der gemeinsamen Koordination – die Institutionen und Einrichtungen der ersten Phase der Lehrkräftebildung.

Schieberegler 2: Steuerungsdimensionen des Outputs an Lehrkräften

Hierzu zählen alle staatlichen Anstrengungen, die unternommen werden, um die *Quantität* der zur Verfügung stehenden Lehrpersonen zu regulieren, also für eine hinreichende Besetzung der vorhanden Lehrkräftestellen zu sorgen, sowie die Ausgestaltung der dafür vorhandenen Kontextbedingungen wie z. B. die Verteilungsregeln auf die Schulformen bzw. die Vorgaben zur Lehrkräftearbeitszeit.

Schieberegler 3: Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung aus kommunaler Perspektive

Während im Zuge von Bildungsreformen Schulträger in ihrer Verantwortung für die äußeren Schulangelegenheiten relevante Akteure darstellen, trifft dies für die Versorgung mit Lehrkräften nur indirekt zu, zum Beispiel durch den Einfluss auf die Attraktivität der Ausstattung der Schulen im Verantwortungsbereich des Schulträgers. Dieser Aspekt hängt eng zusammen mit dem Wettbewerbsdruck der Schulen untereinander (vgl. Schieberegler 5).

Schieberegler 4: Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung auf der Ebene der Einzelschule

Mit Blick auf die Lehrkräfteversorgung auf Einzelschulebene ist die Schule als Akteur in den Blick zu nehmen. Hier stellt sich die Frage, ob und wie die einzelne Schule einen Beitrag dazu leisten kann, dass sie in für sie hinreichendem Maße mit Lehrkräften versorgt ist, um ihre pädagogischen Aufgaben zu erfüllen. Mögliche Dimensionen können hier neben dem klassischen Personalmanagement auch die Rekrutierung und Einstellung von Lehrkräften sowie die einzelschulischen Arbeitsbedingungen sein.

Schieberegler 5: Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung auf der Ebene von Wettbewerb und Konkurrenzdruck

Während die vier zuvor genannten Schieberegler auf aktives Steuerungshandeln setzen, handelt es sich bei der Frage nach Wettbewerb und Konkurrenz um potenziell eher ungewollte Nebeneffekte staatlichen Handelns. Für den schulischen Bereich formulieren Feldhoff u. a. (2012, 75): „Der Konkurrenzdruck beschreibt, inwieweit es eine quasimarktförmige Konkurrenz, z. B. im Bereich von Schüleranmeldungen und Schulprofilen zwischen einzelnen Gemeinden, zwischen einzelnen Schulen oder auch innerhalb von Schulen, gibt“.

doi.org/10.35468/6034-06

3 Eine Betrachtung der Lehrkräfteversorgung mit dem Governance-Equalizer

Im Folgenden wird unter Bezugnahme auf den zuvor kurz beschriebenen Governance-Equalizer der Versuch einer systematisierenden Darstellung der Steuerungsansätze in Bezug auf die Lehrkräfteversorgung in der Bundesrepublik Deutschland unternommen. Dabei können aufgrund der Komplexität, Interdependenzen und bundeslandspezifischen Akzentuierungen in dieser ersten Annäherung nur wesentliche Aspekte aufgegriffen werden; zudem wird der Fokus insbesondere auf aktuelle Entwicklungen gelegt.

3.1 Steuerungsdimensionen des Lehrkräfteinputs

Historisch betrachtet hat sich der Staat seit Beginn der Institutionalisierung der Lehrkräftebildung bis heute intensiv um die Festlegung von Qualifizierungsanforderungen an zukünftige Lehrkräfte durch Steuerung der Qualität der Lehrkräftebildung bemüht. Instrumente sind dabei z. B. Vorgaben über Zutrittsvoraussetzungen (Abschlüsse, Curricula der abgebenden Institutionen) zum Qualifizierungsweg in den Lehrkräfteberuf. Curricula und Strukturen der Qualifikation sind historisch umkämpft und werden staatlich bestimmt bzw. mitbestimmt. Dies gilt auch für die universitären Ausbildungsanteile, während das Referendariat ohnehin staatlich gesteuert und verantwortet wird. Die staatliche Verantwortung für die Qualität bezieht sich nicht nur auf Inhalte und Kompetenzen, sondern auch auf das Prüfungswesen. In mittlerweile häufig, aber nicht ausschließlich universitär verantworteten lehramtsspezifischen Studiengängen nimmt der Staat indirekt durch entsprechende (inhaltliche und temporale) Zugangsvoraussetzungen zum Referendariat Einfluss und verfügt zudem häufig über ein Vetorecht bei der (Re-)Akkreditierung von Lehramtsstudiengängen. Die konkrete Ausgestaltung fällt in den Bundesländern sehr unterschiedlich aus.
Der „Staat" meint mit Blick auf Governance eine Reihe von Akteuren und Akteurskonstellationen sowie Verantwortungsbereichen, die hinsichtlich der vorliegenden Systematisierung jeweils spezifiziert werden müssten. Generell und zusammenfassend ist mit dem Staat als Governance-Akteur im Bereich der Versorgung mit Lehrkräften die Schulaufsicht und Schulverwaltung – Kultusministerium bzw. Senatsbehörde sowie ein spezifisches System von (ein- bis dreistufigen) Schulaufsichtsbehörden – ebenso gemeint wie die Landesparlamente, da sie für die Gesetzgebung und die Stellenpläne Verantwortung tragen, sowie für den Bereich der universitären Ausbildung die Wissenschaftsministerien bzw. entsprechenden Senatsbehörden (vgl. Bogomil u. a. 2016). Mit Blick auf die Qualifizierung angehender Lehrkräfte kommen bundeslandintern noch die entsprechenden Studienseminare (mit ihren Ausdifferenzierungen und Qualifikationsangeboten) hinzu. Auf der Ebene KMK verabreden die Schulminister:innen

doi.org/10.35468/6034-06

und -senator:innen Qualifizierungsanforderungen für die Lehrkräftebildung, z. B. durch ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen an die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken bzw. die Bildungswissenschaften, die auf der Ebene der Bundesländer noch einmal länderspezifisch ausdifferenziert und interpretiert werden (vgl. KMK 2019a, 2019b).

Mit Blick auf die Versorgung mit Lehrkräften bzw. dem Umgang mit Lehrkräftemangel ist von besonderer Relevanz, dass 2013 alle bis dahin existierenden landeseigenen Sondermaßnahmen – also alternative Qualifikationswege für den Eintritt in den Schuldienst – durch eine Vereinbarung auf KMK-Ebene einen gemeinsamen Rahmen bekommen haben (vgl. KMK 2013). Dieser Schritt in Richtung einer Institutionalisierung von alternativen Wegen kann als Indiz für Reaktionen des staatlichen Akteurs gewertet werden, dem Lehrkräftemangel zu begegnen und trotz des Mangels die Ausbildungsqualität dieser Personengruppe zu regulieren.

Die KMK ist darüber hinaus der Akteur, der die allgemeinen inputbezogenen Rahmenbedingungen für die Qualifizierung von Lehrkräften zwischen den Bundesländern festlegt wie z. B. die Lehramtstypen, die Ausbildungsdauer für die erste bzw. zweite Phase, Fächerkombinationen, die Ausgestaltung des Schulsystems wie auch die Gestaltung der Lehrkräftearbeitszeit. Auf der Ebene der Bundesländer sind Universitäten bzw. (pädagogische) Hochschulen Träger der ersten Phase der Lehrkräftebildung, welche die Studienplätze für die Lehramtsausbildung bereitstellen und das entsprechende Curriculum gestalten.

Staatlicherseits werden auf der Inputebene Rahmenbedingungen geschaffen, die festlegen, wer auf welche Weise für den Lehrkräfteberuf qualifiziert werden darf und ob es dazu möglicherweise unter bestimmten Bedingungen Alternativen geben kann. Diese Rahmung wird durch den Aufbau entsprechender Qualifizierungsinstitutionen in ländereigenen Strukturen ausdifferenziert und stellt ein eigenes und spezifisches Geflecht für die Qualifizierung von Lehrpersonen dar, die später dem Lehrkräftearbeitsmarkt zur Verfügung stehen könnten. In Zeiten des Lehrkräftemangels ist zu beobachten, dass abhängig von der Höhe des Mangels bisherige Qualifikationsstandards aufgeweicht werden (vgl. Reintjes & Bellenberg 2020).

Die hier nur sehr knapp vorgestellte und nicht abschließende Sichtung von Dimensionen der staatlichen Inputsteuerung macht deutlich, dass eine Analyse auf Ebene einzelner Bundesländer, möglicherweise auch Kommunen bzw. Kreise, notwendig ist, die nur durch forschende Zugänge zu erreichen ist, wenn es das Ziel sein soll, die Handlungskoordination relevanter Akteure im Mehrebenensystem zu analysieren und in ihren Interdependenzen zu verstehen.

Fragen, die sich u. a. mit Blick auf die Inputsteuerung aus der Perspektive des Lehrkräftemangels ergeben, sind z. B., ob das jeweils zur Verfügung gestellte Qualifizierungsangebot (in der ersten oder zweiten Phase) den schulformspezifischen und regionalen Bedarf auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt decken kann oder nicht. Damit gerät die Steuerungsdimension des Outputs in den Blick.

doi.org/10.35468/6034-06

3.2 Steuerungsdimensionen des Lehrkräfteoutputs

Auf welche Art und Weise sorgt der staatliche Akteur dafür, dass auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt jeweils in einem ausreichenden Maße qualifiziertes Personal zur Verfügung steht, um das schulische Bildungsangebot zu gewährleisten? Die hinreichende Versorgung mit Lehrkräften seitens des staatlichen Akteurs ist aus vielen Gründen kein triviales Unterfangen; eine direkte Steuerung ist allein schon wegen der Berufswahlfreiheit nicht möglich. Allerdings trägt im Sinne der Daseinsfürsorge der Staat (als Verantwortlicher für das Schulwesen) letztlich die Verantwortung dafür, in hinreichendem Maße qualifiziertes Personal einzustellen, um die Schulpflicht umzusetzen und das staatliche verantwortete Bildungsangebot bereithalten zu können.

Dieser Aufgabe kommt er dadurch nach, dass Stellen für Lehrkräfte auf Landesebene bereitgestellt und finanziert werden. Die entsprechenden Regelungen dafür werden im parlamentarischen Prozess ausgehandelt und nach einem landeseigenen Prozedere den Schulen zugewiesen. Um diese Stellen jeweils mit dem entsprechenden Personal zu besetzen, muss zum richtigen Zeitpunkt eine ausreichende Anzahl qualifizierter Personen zur Verfügung stehen und eingestellt werden. Die Regelungen der Einstellung von Lehrpersonen auf Länderebene unterscheiden sich erheblich und haben Auswirkungen auf die regionale Versorgung und damit auf Konkurrenz und Wettbewerb der Schulen untereinander um die (unterschiedlich qualifizierten) Lehrkräfte (vgl. z. B. Klemm & Zorn 2018; Richter u. a. 2018 sowie Kapitel 3.5).

Zudem obliegt den einzelnen Bundesländern die Festlegung des Umfangs der Lehrkräftearbeit (z. B. in Form der wöchentlich zu erteilenden Unterrichtsstunden; für einen Überblick vgl. KMK 2022) sowie die Verteilung im eigenen Schulsystem (vgl. z. B. Rackles 2022; Bellenberg 2001). Eine Erhöhung der Pflichtstunden der Lehrkräfte ist ein – umstrittenes – outputbezogenes Steuerungsinstrument des staatlichen Akteurs, welches auch zeitbefristet als sogenannte Vorgriffsstunden eingesetzt bzw. vorgeschlagen wird (vgl. SWK 2023; VBE 2014). Die gleichmäßige Versorgung mit Lehrkräften innerhalb eines Bundeslandes ist ebenfalls eine Aufgabe im Bereich der Outputsteuerung, die in Zeiten des Lehrkräftemangels unmittelbar mit Faktoren von Konkurrenz und Wettbewerb zusammenhängt. So wird beispielsweise in NRW das Instrument der zeitbefristeten Teilabordnung von Lehrkräften von ihrer Stammschule hin zu einer anderen Schule genutzt, die einen größeren Lehrkräftemangel hat (vgl. z. B. für NRW BezRg MS o. J.).

Alle Bemühungen, für Attraktivität des Lehrkräfteberufs zu sorgen, gehören ebenfalls in den Bereich der Steuerungsdimensionen des Outputs. Unter den Bedingungen des Lehrkräftemangels gestalten viele Bundesländer eigene Portale und Beratungsangebote für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte und schalten Werbungen für den Beruf (vgl. Kapitel 3.1).

doi.org/10.35468/6034-06

Im föderalen Staat trägt die KMK die Verantwortung für die Frage der Rekrutierung von Lehrkräften aus anderen Bundesländern. Rackles (2022) stellt an diese Koordinationsebene die Forderung, dass sich die Bundesländer mittels eines Staatsvertrages verpflichten sollten, gemessen am eigenen Bedarf jeweils genügend Lehrpersonal zu qualifizieren.

Trotz der großen Virulenz des Themas Lehrkräftemangel gelang es dem Autor:innenteam dieses Beitrags nicht, hinreichende Daten zum Umfang des Lehrkräftemangels auf Bundes- oder Landesebene zu finden. Datenmangel zur Lehrkräfteversorgung scheint auch international ein bekanntes Problem zu sein: „data limitations at the national level have often precluded precise estimates of the size of shortages" (Sutcher u. a. 2019, 3). Ein diesbezügliches Monitoring liegt für Deutschland insgesamt, für einzelne Bundesländer oder für Regionen nicht vor.

Daten zur Quantifizierung des Lehrkräftemangels, welche auf Nachfragen bei den Ländern (auf unterschiedlichen Ebenen) basieren, hat kürzlich das Deutsche Schulportal zusammengetragen. Es beschreibt den Lehrkräftemangel für das Schuljahr 2022/23 auf dieser Datenbasis zusammenfassend wie folgt: „Das neue Schuljahr 2022/23 startete mit tausenden unbesetzten Stellen. Für die Länder wird es angesichts des Lehrermangels immer schwieriger, die Unterrichtsversorgung abzusichern" (Anders 2022, o. S.). Eine verlässliche Quantifizierung für die BRD insgesamt lassen aber auch diese Recherchen nicht zu, da viele Bundesländer dem Schulportal gegenüber keine genauen Angaben zum Umfang unbesetzter Stellen machen und die Berichterstattung häufig auf Schätzungen der Lehrkräfteverbände zurückgreifen muss.

Während es zu den unbesetzten Stellen keine öffentlich zugänglichen Daten gibt, stellt die KMK immerhin Daten zu den erfolgten Einstellungen von Lehrkräften zur Verfügung. Die Ausweitung der Qualifikationswege für nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte hat im Bereich der entsprechenden Statistik der KMK für sprachliche Angleichungen gesorgt. Die zuvor als Seiteneinsteiger:innen bezeichneten Lehrkräfte werden seit Neuestem als „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte" erfasst. Damit wird die Kluft zu den grundständig Qualifizierten semantisch verkleinert (vgl. KMK 2021, 37ff.). Zu den sonstigen (unbefristeten) Lehrkräften werden zwei Gruppen gezählt: erstens solche mit einem Hochschulabschluss auf Masterniveau, aber ohne Lehramtsbefähigung. Zweitens umfasst dies Personen, die weder über einen Lehramtsabschluss noch über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen und ohne das Absolvieren des Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst unbefristet eingestellt werden. Diese Formulierung machen eine weitere Aufweichung der Qualifikationsstandards deutlich.

Deutschlandweit sind von den 2021 neu eingestellten Lehrkräften 6,5 % der ersten Gruppe (Masterniveau ohne Lehramtsabschluss) sowie 2,8 % der zweiten Gruppe (ohne Masterniveau) zuzurechnen. Zusammengenommen haben damit 9,3 % aller im Jahre 2021 eingestellten Lehrkräfte keine klassische Lehramtsausbildung

doi.org/10.35468/6034-06

durchlaufen (vgl. KMK 2022). Die Ersteinstellung solcher Personen betrifft die Regionen und Bundesländer Deutschlands in unterschiedlichem Maße: Während in den westlichen Flächenländern im Durchschnitt ‚nur' 5,1 % nicht grundständig qualifizierte Lehrkräfte eingestellt wurden, sind es hingegen in den östlichen Flächenländern 26,2 %, wovon über 40 % nicht über einen Hochschulabschluss auf Masterniveau verfügen (vgl. KMK 2022). Die Stadtstaaten rekrutierten 15,2 % Lehrkräfte aus dieser Personengruppe der nicht grundständig Qualifizierten (vgl. KMK 2022). Wenngleich absolut betrachtet die Einstellung der ‚sonstigen Lehrpersonen' 2021 gegenüber dem vorherigen Jahr 2020 rückläufig ist, so hat doch innerhalb dieser Gruppe der Anteil von Personen ohne Masterabschluss zugenommen. Davon betroffen sind zunehmend auch die westlichen Flächenländer. Das Ausweichen auf (immer) weniger qualifizierte Lehrkräfte breitet sich im Zeitverlauf von den östlichen auf die westlichen Bundesländer aus (vgl. Porsch & Reintjes 2023). Das Ausmaß der Rekrutierung nicht grundständig lehramtsspezifisch qualifizierter Personen könnte erst dann vollständig abgeschätzt werden, wenn auch diejenigen, die ohne lehramtsspezifischen Universitätsabschluss in den Vorbereitungsdienst eintreten, ebenfalls dazugezählt werden, denn diese werden von der KMK bei der Einstellung in den Schuldienst zu den grundständig Qualifizierten gezählt (vgl. KMK 2022). Diese machen unter den Referendar:innen bundesweit 4,4 % aus, wobei sich deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen: Bei den westdeutschen Flächenländern fällt ihr Anteil beim Eintritt in das Referendariat mit 12,4 % besonders in Schleswig-Holstein hoch aus. Bei den Stadtstaaten ist dieser Anteil mit 17,0 % in Berlin besonders hoch, in den östlichen Flächenländern bildet Sachsen mit einem Anteil von 20,5 % die Spitze. Nur das Saarland, NRW und Brandenburg haben 2021 keine Personen ohne lehramtsbezogenen Studienabschluss für den Vorbereitungsdienst rekrutiert.
Daten zu Erfolgsquoten der einzelnen Qualifikationsetappen oder zum Übergang von Studium ins Referendariat bzw. den Beruf liegen nur spärlich vor (vgl. Eulenberger 2018). Auf der Ebene der KMK wie auf Ebene der Länder werden in unregelmäßigen Abständen und mit immer wieder wissenschaftlich kritisierter Qualität (vgl. Klemm 2022; Studis Online 2017) Prognosen zum zukünftigen Lehrkräftearbeitsmarkt vorgelegt, die ebenfalls Teil eines entsprechenden Monitorings sein könnten.
Die hier exemplarisch herausgegriffenen Datenbestände stellen kein umfassendes Monitoring zur Lehrkräfteversorgung und zum Lehrkräftemangel dar. Mit Blick auf die Beratung von an akademischer Qualifikation Interessierten hat in Bezug auf den Lehrkräftearbeitsmarkt die Universität Duisburg-Essen bis vor kurzem im Rahmen des dortigen Informationssystems Arbeitsmarkt und Beruf ein Datenangebot bereitgestellt, das eine gute Grundlage für ein entsprechendes Monitoring geboten hatte (vgl. http://www.uni-essen.de/isa/).

doi.org/10.35468/6034-06

Es bleibt also festzuhalten: Ein Monitoring zur Lehrkräfteversorgung liegt staatlicherseits und öffentlich nicht vor. Angesichts der Bedeutung und des Ausmaßes des Problems ist dies ein möglicherweise überraschender Befund. Ein solches Monitoring müsste Transparenz über alle relevanten und wissenschaftlich geprüften Datenbestände liefern, regelmäßig veröffentlicht werden und Prognosen zur Lehrkräfteversorgung auf möglichst hohem wissenschaftlichem Niveau vorlegen sowie regional ausdifferenziert sein.

3.3 Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung durch die Kommunen

Schulträger haben keinen unmittelbaren Einfluss auf die Versorgung ihrer Schulen mit Lehrkräften, da sie diese weder qualifizieren noch beschäftigen. Mittelbar allerdings tragen sie im Rahmen ihrer Verantwortung für die äußeren Schulangelegenheiten durch die Ausstattung ihrer Schulen mit Ressourcen wie beispielsweise Schulsozialarbeiter:innen, digitalen Geräten oder der Zuweisung von Unterstützungspersonal im Bereich inklusiver Bildung zur Attraktivität ihrer Schulen bei und haben damit vermutlich Einfluss auf den Wettbewerb der Schulen um Lehrkräfte innerhalb oder auch außerhalb der schulträgerbezogenen Schullandschaft. Durch die Unterstützung der Teilnahme einzelner Schulen an mit entsprechenden Ressourcen ausgestatteten Modellversuchen haben sie ebenfalls einen kleinen Handlungsspielraum.

3.4 Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung auf Einzelschulebene

Mit Blick auf die Schule als diejenige Institution, in der die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte geleistet wird, stellt sich die Frage, ob und inwiefern diese einen eigenen Beitrag zur Versorgung mit Lehrkräften bzw. zur Milderung des (schuleigenen) Lehrkräftemangels leisten kann. Um diese Frage beantworten zu können, bedürfte es einer differenzierten landesspezifischen Analyse, die sich sowohl auf entsprechende rechtliche Regelungen wie auch auf Fallanalysen an Schulen stützt. Betrachtet werden müsste u. a., welche Spielräume Einzelschulen zur Personalentwicklung haben und nutzen (z. B. durch Fort- und Weiterbildungen, Besoldung usw.). Auch ihr Möglichkeitsraum, zur Rekrutierung von Lehrkräften für das eigene Kollegium Sorge zu tragen – z. B. hinsichtlich der Einstellung von nicht grundständig qualifizierten Lehrkräften –, dürfte sich länderspezifisch unterscheiden und es sind einzelschulspezifisch unterschiedliche diesbezügliche Praxen zu vermuten. Ob ein Bundesland im Sinne der Bestenauslese in einem Listenverfahren landesweit gleichmäßig neu eingestellte Lehrkräfte an die landeseigenen Schulen zuweist oder aber Bewerber:innen sich direkt auf einzelne Stellen an Einzelschulen bewerben, dürfte dabei einen erheblichen Unterschied ausmachen, auch und gerade bei der Rekrutierung von nicht grundständig qualifiziertem Personal (vgl. hierzu z. B. Bellenberg u. a. 2020, 2021). Auch ist zu vermuten, dass sich davon unabhängig

doi.org/10.35468/6034-06

in Ländern mit mehrstufiger Schulaufsicht durch die Kooperation der Schulen mit der Schulaufsicht unterschiedliche Handlungspraxen zur Rekrutierung und Einstellung von Lehrpersonal etabliert haben. Die Rolle der Einzelschule bei diesem Thema dürfte daher einen nicht unmaßgeblichen Einfluss auf die anschließend vorgestellte Dimension von Wettbewerb und Konkurrenz haben.

3.5 Steuerungsdimensionen der Lehrkräfteversorgung auf der Ebene von Wettbewerb und Konkurrenzdruck

Wettbewerb und Konkurrenzdruck auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt sind zum Teil bewusst erzeugt, zum Teil (unbeabsichtigte) Nebeneffekte. Die KMK bekennt sich zum kooperativen Bildungsföderalismus und auch zum „fairen Wettbewerb auf dem Lehrerarbeitsmarkt" (KMK 2009, 2), fordert zugleich aber auch, dass die Länder für ihren eigenen Arbeitsmarkt Sorge tragen müssen (vgl. KMK 2009).
Der gegenwärtige Lehrkräftemangel führe zu einem Abwerbungskampf zwischen den Bundesländern, – obgleich die Länder „den innerdeutschen Wettbewerb um Lehrkräfte […] offiziell gar nicht führen" (Munzinger 2022, o. S.). Dennoch wird Ende 2022 anhand eines Beispiels aus dem Land Mecklenburg-Vorpommern, welches gezielt Lehrkräfte zur Rückkehr ins eigene Bundesland bewegen will, konstatiert: „Die Konkurrenz der Bundesländer um die händeringend gesuchten Lehrkräfte wird schärfer" (News4teacher 2022, o. S.). Bayern hat Anfang des Jahres 2023 in diesem Zusammenhang beispielsweise öffentlich gemacht, dass es in anderen Bundesländern offensiv um Lehrpersonal werben wird (SWR aktuell 2023, o. S.). Der Wettbewerb gründet sich u. a. darin, wie Rackles (2020) kürzlich vorgerechnet hat, dass viele Bundesländer nicht dafür Sorge tragen, dass in ihrem Bundesland hinreichend Lehrkräfte qualifiziert werden, um den eigenen Bedarf zu decken.
Zudem unterscheiden sich die Beschäftigungsbedingungen zwischen den Bundesländern für Lehrkräfte erheblich (etwa hinsichtlich Gehalt, Beamtenstatus usw.). Rackles (2020) schlägt als Instrument zur Eindämmung dieses Wettbewerbs und vor allem zur Milderung des Lehrkräftemangels einen diesbezüglichen Staatsvertrag zwischen den Bundesländern vor.
Neben Konkurrenz und Wettbewerb zwischen den Bundesländern um Lehrkräfte zeichnet sich vor allem in Zeiten des Lehrkräftemangels eine marktförmige Wettbewerbssituation zwischen Einzelschulen und Schulformen innerhalb von Bundesländern ab, wie Klemm & Zorn (2018) für Berlin dadurch zeigen, dass an den Schulen mit schwierigen Rahmenbedingungen überproportional viele Quereinsteiger:innen unterrichten (vgl. ebenso Richter u. a. 2018).
Eine explorative Studie in NRW zeigt ebenfalls Unterschiede bei der Rekrutierung von Lehrpersonal anhand des Indikators unbesetzte Stellen: Überproportional von Lehrkräftemangel betroffen sind Grundschulen und Schulformen der Sekundarstufe I (vgl. Bellenberg & Reintjes 2020). Zudem zeigen sich Unterschiede auf der

doi.org/10.35468/6034-06

Ebene der Bezirksregierungen, zwischen einzelnen Landesteilen sowie zwischen Kreisen und kreisfreien Städten.

Auch ein Blick in erteilte Stunden ohne Lehramtsbefähigung offenbart große Differenzen zwischen Schulformen, Fächern und Schulstufen: So betrug beispielsweise im Schuljahr 2021/22 in der Sekundarstufe I an nordrhein-westfälischen Hauptschulen der Anteil der ohne Lehramtsbefähigung erteilten Politikstunden 80,7 %, während dieser Prozentwert in der Katholischen Religionslehre bei 4,9 % lag. Auch in den Gymnasien weist das Fach Politik den höchsten Anteil in Bezug auf den ohne Lehrbefähigung erteilten Unterricht auf, dieser liegt mit 23,2 % bezogen auf den Unterricht in der Sekundarstufe I hier jedoch deutlich niedriger (vgl. MSB NRW 2022a, 130f.).

Diese Dimension der Governance der Lehrkräfteversorgung ist mit Blick auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit besonders virulent und müsste im Rahmen eines entsprechenden Forschungsprogramms differenziert untersucht werden, da relevante Daten unseres Wissens über das Vorgestellte hinaus so gut wie nicht vorliegen. So scheiterte beispielsweise bisher eine Replikation der explorativen Studie für NRW an nicht mehr zur Verfügung gestellten Daten seitens des staatlichen Akteurs. Insbesondere der Zusammenhang zwischen dem Lehrkräftemangel an Einzelschulen und ihrem jeweiligen Sozialindex wäre von hoher Bedeutung für Fragen der Bildungsgerechtigkeit.

Ein so zu skizzierendes Forschungsprogramm könnte auf Theorien rekurrieren, die in Bezug auf die Profilierung und den Wettbewerb von Einzelschulen ein entsprechendes Rüstzeug bereitstellen (vgl. z. B. Maroy & van Zanten 2009). In der Theorie von Maroy & van Zanten (2009) wird zwischen einem Wettbewerb erster Ordnung (Wettbewerb um Schüler:innen überhaupt) und zweiter Ordnung (Wettbewerb um die besten Schüler:innen) unterschieden, um Handlungslogiken von Schulen in Abhängigkeit von ihren Status innerhalb der Schullandschaft sowie vom Wettbewerb zu beschreiben. Sie gehen davon aus, dass die Handlungsspielräume der Einzelschule innerhalb der kommunalen Schullandschaft immer in Wechselbeziehung mit den anderen (schulischen) Bildungsangeboten vor Ort stehen. Die Autor:innen bezeichnen diesen Umstand als „competitive interdependencies“ (Maroy & van Zanten 2009, 70), wonach jede Schule direkt von den Praktiken derjenigen Schulen betroffen ist, die im gleichen Bezirk oder in der Nachbarschaft liegen. Diese Abhängigkeiten beziehen sich in erster Linie auf die Rekrutierung von Schüler:innen, um die die Schulen konkurrieren, aber auch auf Ressourcen wie z. B. Räumlichkeiten und auch (besser qualifizierte) Lehrkräfte.[1]

1 Zum Verhältnis von Profilierung und Wettbewerb im Quasi-Markt der regionalen Schullandschaft vertieft: Forell 2020, 96ff.

doi.org/10.35468/6034-06

4 Diskussion und Fazit

Die hier nur angedeutete Differenzierung einzelner Dimensionen der Governance-Equalizer mit Blick auf die (hinreichende oder nicht hinreichende) Versorgung mit Lehrkräften soll eine Makroperspektive im Mehrebenensystem eröffnen. Unsere Systematisierung deutet an, dass die steuernden Aktivitäten vor allem den Input adressieren, wie es auch von Wermke u. a. (2019) auf der Grundlage eines Vergleichs mit der schwedischen Lehrkräftebildung analysiert wurde. Im Bereich der Outputsteuerung ist insbesondere das Fehlen von Steuerungswissen und dessen Grundlagen auffällig. Aufgrund zahlreicher Interdependenzen dieser Perspektiven und des Mangels an Einblicken in die Handlungskoordination auf der Meso- und Mikroebene muss ein großer Forschungsbedarf markiert werden. Dies gilt umso mehr für den potenziellen Steuerungsakteur Einzelschule im Bereich der Lehrkräfteversorgung. Denkbare bundeslandspezifische und -vergleichende sowie regionale und auf die regionale Schullandschaft ausgerichtete Fallanalysen wären zudem geeignet, Perspektiven von Konkurrenz und Wettbewerb in ihren unterschiedlichen Dimensionen auf der Grundlage von vorgeschlagenen Theorien auch unter Einbeziehung des Schulträgers zu beleuchten.

Literatur

Altrichter, H. (2010): Theory and evidence on governance: Conceptual and empirical strategies of research on governance in education. In: European Educational Research Journal 9 (2), 147-158.

Altrichter, H. (2019): School autonomy policies and the changing governance of schooling. In: H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger (Hrsg.): Geographies of Schooling. London: SpringerOpen, 55-73.

Anders, F. (2022): Lehrermangel verschärft sich weiter. Online unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Bacchi, C. L. (2009): Analysing policy: What's the problem represented to be? London: Pearson Education.

Bellenberg, G. & Reintjes, C. (2020): Wettbewerb um attraktive Stellen am Lehrerarbeitsmarkt in NRW. Impulse für die Steuerung von Schule? In: SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen 11, 300-303.

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in NRW. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 398-412.

Bellenberg, G., Bressler, C., Rotter, C. & Reintjes, C. (2021): Die berufsbegleitende Qualifizierung im Seiteneinstieg als kohärenter, alternativer Zugang in den Lehrerberuf? Die Perspektive von Schulen und Studienseminaren. In: C. Reintjes, T. S. Idel, G. Bellenberg & K. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 223-239.

Bellenberg, G. (2001): Neue Lehrerarbeitszeitmodelle. Was beabsichtigen sie? Wie helfen sie weiter? In: Pädagogik 53 (3), 28-34.

Bezirksregierung Münster (BezRg MS) (o. J.): Abordnung. Online unter: https://www.bezreg-muenster.de/de/schule_und_bildung/a-z/abordnung/index.html. (Abrufdatum: 02.05.2023).

doi.org/10.35468/6034-06

Bingener, R. (2023): Doch keine Vier-Tage-Woche an der Schule. Frankfurt/M.: Frankfurter Allgemeine. Online unter: https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/4-tage-woche-an-schule-wegen-lehrermangels-gestoppt-18678264.html. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Bogumil, J., Fahlbusch, R. M., Kuhn, H.-J. (2016). Weiterentwicklung der Schulverwaltung des Landes NRW. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Finanzministeriums. Bochum & Berlin 18.7.2016. Online unter: https://www.finanzverwaltung.nrw.de/sites/default/files/asset/document/endberichtschule-nrw0509.pdf (Abrufdatum: 26.06.2023).

de Boer, H., Enders, J. & Schimank, U. (2007): On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: D. Jansen (Hrsg.): New forms of governance in research organizations: Disciplinary approaches, interfaces and integration. Dordrecht: Springer, 137-152.

Eulenberger, J. (2018): Lehramtsstudium – und dann? Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 2 (1), 75-92.

Feldhoff, T., Durrer, L. & Huber, S. G. (2012): Steuerung eines Schulsystems: Eine empirische Analyse, wie Akteure die Steuerungskonfigurationen des Schulsystems wahrnehmen und sich deren zukünftige Gestaltung wünschen. In: DDS – Die Deutsche Schule 104 (1), 71-78.

Forell, M. (2020): Öffnung und Begrenzung des Gymnasiums – Institutionsverständnisse angesichts einer sich verändernden gymnasialen Schullandschaft. Münster: Waxmann.

Fueller, R. (2023): 43 zusätzliche Klassen an Bremer Grundschulen. Bremen: Weser Report. Online unter: https://weserreport.de/2023/04/bremen-bremen/panorama/43-zusaetzliche-klassen-an-bremer-grundschulen/. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Huber, S. G. & Lusnig, L. (2022): Personalmangel in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: #schule verantworten 2 (3), 49-64.

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035: Aktualisiertes Tabellenverzeichnis. Essen: Verband Bildung und Erziehung. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Tabellenverzeichnis-final.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/BST-17-032_Broschuere-Lehrkraefte_dringend_gesucht_GESAMT_WEB.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013). Berlin: KMK. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2019a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2019b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2021): Statistische Veröffentlichungen der KMK. Dokumentation Nr. 228. Einstellung von Lehrkräften 2020. Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

KMK (2022): Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Schuljahr 2022/2023. Berlin: KMK. Online unter : https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Pflichtstunden_der_LehrerInnen_2022.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Lange, S. & Schimank, U. (2004): Governance und gesellschaftliche Integration. In: S. Lange & U. Schimank (Hrsg.): Governance und gesellschaftliche Integration. Wiesbaden: Springer VS, 9-46.

Marín-Blanco, A., Bostedt, G., Michel-Schertges, D. & Wüllner, S. (2023): Studying teacher shortages: Theoretical perspectives and methodological approaches. In: Journal of Pedagogical Research 7 (1), 128-141.

Maroy, C., & van Zanten, A. (2009): Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du travail, 51*(1), 67-79.

Mayntz, R. & Scharpf, F. W. (1995): Der Ansatz des akteurzentrierten Institutionalismus. In: R. Mayntz & F. W. Scharpf (Hrsg.): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung. Frankfurt/M.: Campus, 39-72.

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022a): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht. Statistische Übersicht Nr. 417, Quantita Schuljahr 2021/22. Düsseldorf: MSB NRW Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022b). Handlungskonzept zur Unterrichtsversorgung. Düsseldorf: MSB NRW. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/handlungskonzept-unterrichtsversorgung-14-12-2022.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Munzinger, P. (2023): In Deutschland gibt es zu wenig Lehrkräfte, weil zu wenige ausgebildet werden. Aber warum eigentlich? Ein Blick auf die Zahlen. München: Süddeutsche Zeitung. Online unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/lehrermangel-ursachen-zahlen-1.5724273. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Munzinger, P. (2022): Wie sich die Länder gegenseitig Lehrkräfte abwerben. München: Süddeutsche Zeitung. Online unter: https://www.sueddeutsche.de/politik/schule-lehrermangel-prien-1.5641555. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Otten, H. R. (2019): Regional Governance im Bildungssystem. Oder: Was leisten Bildungslandschaften? In: K. Möltgen-Sicking & T. Winter (Hrsg.): Governance. Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder. Wiesbaden: Springer VS, 445-495.

Porsch, R. & Reintjes, C. (2023): Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In: P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.): The future of teacher education: Innovations across pedagogies, technologies and societies. Leiden: Brill, 339-363.

News4teachers (2022): Weihnachtsaktion: Lehrer auf Heimaturlaub müssen mit Abwerbeversuchen rechnen. Düsseldorf: News4teachers. Online unter: https://www.news4teachers.de/2022/12/weihnachtsaktion-lehrer-auf-heimaturlaub-muessen-mit-abwerbeversuchen-rechnen/. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Niedlich, S., Kummer, B., Bormann, I. & Rieckmann, M. B. (2017): Governance-Regler als Heuristik für die Analyse von Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen. Online unter: https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/ap2-governance-regler.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Rackles, M. (2020): Lehrkräftebildung 2021. Wege aus der föderalen Sackgasse. Berlin: Mark Rackles Consulting. Online unter: https://rackles.com/wp-content/uploads/2021/07/Studie-Rackles-Lehrkraeftebildung-09-2020-PDF-endg.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).

Rackles, M. (2022): Wege aus dem Lehrkräftemangel. Zukunftsvertrag Lehrkräfte – Bildung und bundesweite Ausbildungsoffensive 2023–2032. Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung. Online unter:

https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/sonst_publikationen/Broschur_Wege_aus_dem_Lehrkraeftemangel.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).
Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020): Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. In: SchulVerwaltung Nordrhein-Westfalen 12, 329-332.
Richter, D., Marx, A. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Gütersloh: Bertelsmannstiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_Quereinsteiger_in_Berlin.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).
Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS, 231-260.
Spiegel Panorama (2023): Verwirrung in Sachsen um Viertagewoche in Schulen. Hamburg: Der Spiegel. Online unter: https://www.spiegel.de/panorama/bildung/sachsen-verwirrung-um-viertage-woche-in-schulen-nach-ausgabe-der-heute-show-a-bfff6f8b-5bf3-4701-9ba9-43ae464cd072. (Abrufdatum: 02.05.2023).
Sutcher, L., Darling-Hammond, L. & Carver-Thomas, D. (2019): Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. In: education policy analysis archives 27 (35), 1-36.
Studis Online (2017): Pädagogen braucht das Land. Fehlgesteuerter Lehrerarbeitsmarkt. Hamburg: Studis Online. Online unter: https://www.studis-online.de/Studieren/art-2018-lehrerarbeitsmarkt-2017.php. (Abrufdatum: 02.05.2023).
SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK. Online unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-258578. (Abrufdatum: 02.05.2023).
SWR aktuell (2023): Bayern will Lehrkräfte abwerben – so reagiert Baden-Württemberg. Stuttgart: SWR aktuell. Online unter: https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/bw-sauer-wegen-abwerbung-von-lehrkraeften-100.html. (Abrufdatum: 02.05.2023).
VBE (Verband Bildung und Erziehung) (2014): Vorgriffsstunde und deren Erstattung. Dortmund: VBE. Online unter: https://vbe-nrw.de/downloads/SBV/485_vorgriffsstunde.pdf. (Abrufdatum: 02.05.2023).
Viet-Entus, S. (2023): Neue Stufe des Lehrermangels. Berliner Schulen müssen Pädagogen abgeben. Berlin: Tagesspiegel. Online unter: https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/neue-stufe-des-lehrermangels-berliner-schulen-mussen-padagogen-abgeben-9444353.html. (Abrufdatum: 02.05.2023).
Wermke, W., Olason Rick, S. & Salokangas, M. (2019): Decision-making and control: Perceived autonomy of teachers in Germany and Sweden. In: Journal of Curriculum Studies 3 (51), 306-325.
Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Lehrkräftemangel und Lehrerrekrutierung – historische Perspektive und aktuelle Problemlage. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 364-380.

doi.org/10.35468/6034-06

Autor:innenangaben

Gabriele Bellenberg, Prof. Dr.
Ruhr-Universität Bochum, AG Sch.U.L.forschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Abbau von) Ungleichheiten im Bildungssystem, Digitalisierungsbezogene Schulentwicklung, Lehrer:innenbildung
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
gabriele.bellenberg@rub.de

Denise Demski, Dr.
Ruhr-Universität Bochum, AG Sch.U.L.forschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bildungssystem, Digitalisierung und Digitalität in Schule und Unterricht, (Abbau von) Ungleichheiten im Bildungssystem
Universitätsstraße 150, 44801 Bochum
denise.demski@rub.de

Christian Reintjes, Prof. Dr.
Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung, Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Bildungsberichterstattung sowie Reflexion und Aufgaben in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung
Heger-Tor Wall 9, 49074 Osnabrück
christian.reintjes@uos.de

doi.org/10.35468/6034-06

Anja Vatterrott und Ivonne Driesner

Räumliche Aspekte des Lehrkräftearbeitsmarkts am Beispiel des ostdeutschen Flächenlandes Mecklenburg-Vorpommern

Abstract

Durch den „Geburtenschock“ nach der Wende und den dadurch ausgelösten Rückgang der Schüler:innenzahlen wurden in den neuen Bundesländern in der Folge kaum Nachwuchslehrkräfte eingestellt. Entsprechend weisen diese Bundesländer gegenüber den alten einen verschobenen Trend in der Altersstruktur der Lehrkräfte auf und mittlerweile erreichen viele der Lehrkräfte die Regelaltersgrenze. In Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich die Alterung der Schulkollegien besonders deutlich. Zudem ist das Bundesland stark durch ländliche Räume geprägt, die ebenso wie die Städte um Nachwuchslehrkräfte werben. Im Beitrag wird anhand amtlicher Daten zu Lehrkräftealtersgruppen aufgezeigt, dass jüngere Lehrer:innen auch unter Berücksichtigung ausgewählter Schularten und Fächer bevorzugt in Städten tätig sind. Diese Entwicklung verschärft den Lehrkräftemangel im ländlichen Raum und unterstreicht, dass der Ersatzbedarf regional betrachtet werden sollte. Es werden Maßnahmen diskutiert, die (angehende) Lehrkräfte für eine Tätigkeit im ländlichen Raum werben und dort halten können.

Schlüsselwörter

Lehrkräftearbeitsmarkt, Lehrkräftemangel, ländlicher Raum

1 Einleitung

Der Lehrkräftemangel ist derzeit eine der größten Herausforderungen im Bildungsbereich, sodass Bewältigungsstrategien im Zentrum der öffentlichen und bildungspolitischen Diskussionen stehen (vgl. Köller u. a. 2023). Wenngleich die zugrundeliegenden Analysen vorwiegend auf die schularten- und fachspezifischen Bedarfe verweisen (vgl. u. a. Klemm & Zorn 2018; Klemm 2020; Klemm 2022; KMK 2022a), wird zunehmend auch zur Kenntnis genommen, dass es innerhalb der flächendeckenden Problemlage in der Bundesrepublik Deutschland regionale Unterschiede zu verzeichnen gibt: So führt die KMK (2022b, 6) im Bericht zur Umsetzung von Beschlüssen zur Deckung des Lehrkräftebedarfs aus,

doi.org/10.35468/6034-07

dass in einigen Ländern verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um angehende Lehrkräfte bspw. durch finanzielle Zulagen oder Übernahmegarantien für die Arbeit an Schulen „in peripheren/ländlichen Regionen oder in Stadtteilen mit einer besonders schwierigen Sozialstruktur“ zu motivieren. Trotz dieser pragmatischen Einsicht und den zahlreichen Forderungen, Bildungsplanung im Allgemeinen und Bedarfsprognosen im Besonderen regionalspezifisch zu gestalten (vgl. u. a. Brenner 2014), fehlen weiterhin entsprechende Analysen.
Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und untersucht anhand amtlicher Daten regionale Unterschiede im Lehrkräfteersatz mit dem Ziel, Raum als zu berücksichtigende Dimension in der Betrachtung von Lehrkräftebedarf und -angebot darzustellen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund der angesprochenen Maßnahmen zur Unterstützung von Schulen in peripheren Gebieten von Bedeutung.
Dabei liegt der Fokus auf Mecklenburg-Vorpommern, wo sich ein für die ostdeutschen Bundesländer charakteristischer Ersatzbedarf infolge politischer und demographischer Entwicklungen seit der Wende deutlich zeigt. Zudem kommt in diesem Bundesland aufgrund seiner sehr ländlichen Struktur – etwa 90 % der Fläche zählen zu den ländlichen Räumen (vgl. Ministerium für Energie, Infrastruktur und Landesentwicklung M-V 2016) – die Regionalisierung des Lehrkräftemangels im Stadt-Land-Unterschied besonders zum Tragen.

2 Transformationsprozesse des Lehrkräftearbeitsmarktes in Ostdeutschland

Wollte man die Zyklen des Lehrkräftearbeitsmarktes in einer historischen Gesamtschau beschreiben, so müsste man diese zum einen entlang der Geschichte des Schulsystems und des Lehrberufs rekonstruieren. Für eine fokussierte Betrachtung der Entwicklung, der Spezifik und der Implikationen des aktuellen Lehrkräftemangels soll hier jedoch ein Blick in die jüngere Vergangenheit genügen, da insbesondere in den neuen Bundesländern mit der Wendezeit ein weitreichender Transformationsprozess des Bildungssystems in Gang gesetzt wurde, in dessen Folge sich auch der Lehrkräftearbeitsmarkt grundlegend veränderte (vgl. Döbert 2002). Zum anderen wäre eine weitreichende – obgleich sehr wünschenswerte – vergleichende Betrachtung der alten und neuen Bundesländer notwendig, denn während in den neuen Bundesländern die Zahl der Lehrkräfte seit der Wende bis zum Jahr 2012 stetig abnahm, stieg sie in den alten Bundesländern und damit in Gesamtdeutschland mit Ausnahme einzelner Jahre an (s. Abbildung 1). Während es 1992[1] in den alten Bundesländern 483.981 und in den neuen

1 Da in der amtlichen Statistik für die neuen Bundesländer vergleichbare Statistiken zu den Lehrkräften erst ab 1992 vorliegen, wird dieses Jahr als Startpunkt der Analysen gewählt.

doi.org/10.35468/6034-07

Bundesländern[2] 172.828 voll- bzw. teilzeitbeschäftigte Lehrkräfte gab, lag deren Anzahl 2020 bei 574.402 bzw. 127.584 (die geringste Anzahl an Lehrkräften gab es in den neuen Bundesländern mit 114.970 im Jahr 2012). Damit hat zwischen 1992 und 2020 die Anzahl der Lehrkräfte in den alten Bundesländern um 19 % zugenommen und in den neuen Ländern um 26 % abgenommen. Für Gesamtdeutschland ergibt sich ein Zuwachs von 7 % in diesem Zeitraum.

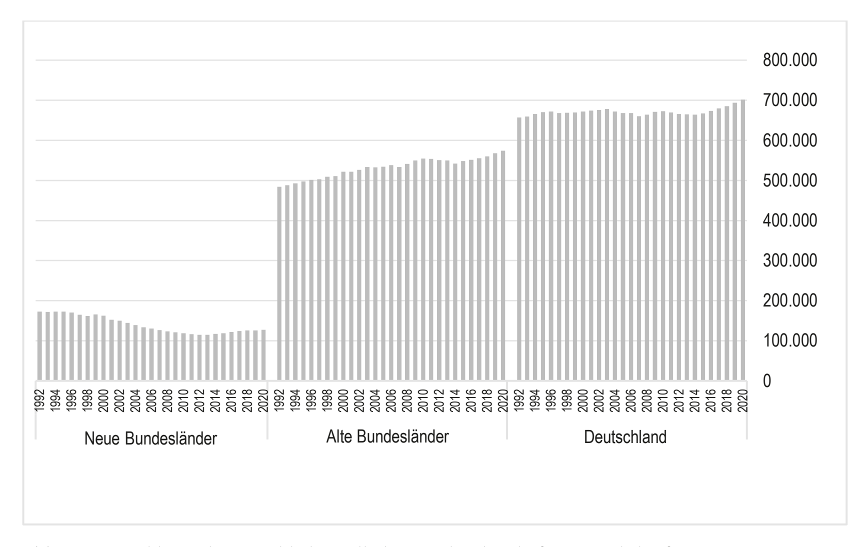


Abb. 1: Entwicklung der Anzahl der voll- bzw. teilzeitbeschäftigten Lehrkräfte 1992-2020 (eigene Darstellung; Quelle: Statistisches Bundesamt 1994-2021)

Diese gegenläufigen Trends beruhen auf zeitlich divergenten demographischen Entwicklungen und politischen Entscheidungen sowie deren Auswirkungen auf Bildungsplanung: In Westdeutschland wurden seit Ende der 1970er Jahre aufgrund rückläufiger Schüler:innenzahlen und finanzpolitischer Entscheidungen kaum Neueinstellungen in den Schuldienst vorgenommen (vgl. Terhart 1991, 408), sodass die alten Bundesländer den Tiefpunkt der Anzahl der Lehrkräfte bereits Anfang der 1990er Jahre erreicht hatten. In der DDR wurde im Jahr 1985 ein Höchststand von vollbeschäftigten Lehrkräften erreicht, sodass im Durchschnitt 11,8 Schüler:innen auf eine Lehrkraft kamen (vgl. Staatliche Zentralverwaltung für Statistik 1989, 304). Mit der Wende setzten hier sowohl eine politisch motivierte Transformation des Schulsystems als auch ein dramatischer Geburtenrückgang und Abwanderung ein. Diese mündeten in einen Abbau von

2 Berlin wird zu den ostdeutschen Bundesländern gezählt, unterscheidet sich jedoch durch seine Historie und die Einbeziehung des ehemaligen West-Berlin in einigen Charakteristika von den anderen neuen Bundesländern.

doi.org/10.35468/6034-07

Lehrer:innenstellen. Die darauffolgende Veränderung des Lehrkräftearbeitsmarkts seit der Wende in den neuen Bundesländern durchlief mehrere unterschiedlich motivierte Phasen.

Die erste Phase dieser Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern ist vor allem politisch motiviert und begann im Zuge der Wende mit der Umgestaltung von Schule und Unterricht, in deren Folge einige Fächer (z. B. Staatsbürgerkunde, Wehrunterricht, Einführung in die sozialistische Produktion) aufgehoben oder ersetzt wurden, andere an Bedeutung verloren (Russisch) und wiederum andere zu Bedarfsfächern wurden (Religion) (vgl. Dudek & Tenorth 1993, 310f.; Kann 2017, 51f.). Mit den Verträgen zur Wiedervereinigung wurde nicht nur festgelegt, dass das Schulwesen der BRD in den neuen Bundesländern nach Maßgabe der Länder übernommen werden sollte, es wurde auch beschlossen, dass Ausgaben im öffentlichen Dienst zu reduzieren seien und Personen mit mangelnder persönlicher Eignung aus öffentlichen Ämtern ausgeschlossen werden sollten (vgl. zusammenfassend Schmidt 1992; Döbert & Führ 1998). Entsprechend kam es in der Folge in allen ostdeutschen Ländern ab 1991 zu einem ersten Stellenabbau, dessen Verbindung mit der Überprüfung der fachlichen und persönlichen Eignung der Lehrkräfte auf weitreichende Kritik stieß (vgl. Schmidt 1992). Neben Kündigungen und Auflösungsverträgen wurden ebenso sozialverträgliche Strategien zum Beschäftigungsabbau wie Vorruhestands- und Teilzeitregelungen genutzt (vgl. Schmidt 1992, 65ff.). Auch in Mecklenburg-Vorpommern wurde im Jahr 1991 ein Abbau der Lehrer:innenstellen beschlossen (vgl. Schmidt 1992), sodass von den 21.582 hauptberuflichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen im Jahr 1991 im Folgejahr nur noch 18.585 im Schuldienst verblieben waren (vgl. Statistisches Landesamt M-V 1993, 61).

Die zweite Phase der Umwälzungen auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt in Ostdeutschland basiert auf dem aufgrund der Abwanderung und des Geburteneinbruchs in den 1990er Jahren hervorgerufenen Rückgang der Schüler:innenzahlen sowie dem damit verbundenen zurückgehenden Bedarf an Lehrkräften und Schulen (vgl. Kann 2017, 53). Nach Döbert (2002, 45) wurden unterschiedliche Steuerungsmaßnahmen ergriffen, um dieser Herausforderung zu begegnen: Schließungen oder Zusammenlegungen von Schulen, klassenübergreifende Schuleingangsphasen in kleinen, aber zur wohnortnahen Beschulung notwendigen Schulstandorten, Veränderung der Schulstruktur mit der Tendenz zu verbundenen Bildungsgängen sowie ein weiterer Abbau von Lehrer:innenstellen. Um Entlassungen von Lehrkräften zu vermeiden bzw. den Lehrkräfteabbau sozialverträglich zu gestalten, wurden in den ostdeutschen Bundesländern unterschiedliche Personalkonzepte entwickelt, die möglichst viele Lehrkräfte in (verminderter) Beschäftigung halten sollten (vgl. Döbert 2002).

In Mecklenburg-Vorpommern wurde ein entsprechendes Personalkonzept am 8. Dezember 1995 durch Vertreter:innen der Landesregierung, der GEW und

doi.org/10.35468/6034-07

der Lehrer:innenverbände unterzeichnet (vgl. Landtag M-V 1996). Dieses sah zunächst (freiwillige) Teilzeitbeschäftigung, Auflösungsverträge und Abfindungen, Vorruhestandsgelder und Versetzungen von allgemeinbildenden an berufliche Schulen als Steuerungsinstrumente vor (vgl. Landtag M-V 1996). Später wurden die Möglichkeiten eines Sabbaticals und der Altersteilzeit sowie eines erleichterten Wechsels in ein anderes Bundesland hinzugefügt (vgl. Kann 2017, 53). Langfristig bedeutsam für den Lehrkräftearbeitsmarkt war die mit den Personalkonzepten verbundene Begrenzung der Einstellungen von Berufsanfänger:innen (vgl. Landtag M-V 1996). Durch stark begrenzte Neueinstellungen und das Bemühen, die bestehenden Lehrkräfte bis zum Erreichen der Regelaltersgrenzen in Beschäftigung zu halten, alterten die Lehrer:innenkollegien in den neuen Bundesländern seit der Wende kontinuierlich.

Mit dem vermehrten altersbedingten Ausscheiden der älteren Lehrkräfte aus dem Schuldienst durch das Erreichen der Regelaltersgrenze in Ostdeutschland (für Mecklenburg-Vorpommern vgl. Statistisches Amt M-V 2022, 115) setzte hier ab den 2010er Jahren die weiterhin anhaltende dritte Phase der Transformation ein, die durch Lehrkräftebedarf geprägt ist. Dieser wird verstärkt durch den gesamtdeutschen Wiederanstieg der Schüler:innenzahlen und zusätzliche Aufgaben der Schulen wie Inklusion und Ausbau des Ganztages, die auch in den alten Bundesländern zu einem verstärkten Lehrkräftebedarf führen (vgl. Klemm 2022). Diese Entwicklung zeigt sich in der Veränderung der Neueinstellungen von Lehrkräften (vgl. KMK 2002-2021). Während Neueinstellungen in den neuen Bundesländern von 1993-2009 jeweils unter 2 % des Lehrkräftebestandes des Vorjahres ausmachten, stieg dieser Anteil ab 2010 rapide und erreichte 2018 einen Höhepunkt bei 6,6 % (s. Abbildung 2). Auch in den alten Bundesländern waren die Neueinstellungen in Relation zum Lehrkräftebestand in den 1990ern vergleichsweise gering, lagen jedoch immer über 2 % und stiegen bereits Ende der 90er Jahre wieder an. Der höchste Wert liegt hier im Zeitverlauf bei 5,4 % (jeweils 2001, 2009 und 2015). Die unterschiedliche Dynamik des Lehrkräftearbeitsmarkts im Zeitverlauf in Ost und West zeigt sich auch im Verhältnis der Neueinstellungen zu den Neuabsolvent:innen des Vorbereitungsdienstes desselben Jahres (erfasst jeweils auf Bundesländerebene, vgl. KMK 2002-2021). Zwischen 1993 und 1998 wurden in den neuen Bundesländern und zwischen 1995 und 1999 in den alten Bundesländern jeweils weniger Lehrkräfte eingestellt als ausgebildet wurden (s. Abbildung 2). Dabei ging der Anteil in den neuen Bundesländern bis auf 59,3 % bzw. 43,5 % zurück (in den Jahren 1994 bzw. 1997), in den alten Bundesländern nur bis auf 60,7 % (ebenfalls 1997). Seit Beginn der 2000er liegen die Neueinstellungen sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern mit Ausnahme weniger Jahre über den Neuabsolvent:innen. Jedoch stellt sich auch hier die Lage in den neuen Bundesländern dynamischer dar als in den alten. Während in den alten Bundesländern die Neueinstellungen maximal 38 % über der

doi.org/10.35468/6034-07

Zahl der Neuabsolvent:innen liegen (im Jahr 2001), wurden in den neuen Bundesländern in mehreren Jahren mehr als doppelt so viele Lehrkräfte neu eingestellt wie den Vorbereitungsdienst im selben Jahr absolviert hatten. Der Höhepunkt liegt hier bei 270 % im Jahr 2011. Damit zeigt sich ein Bild der relativen Stabilisierung der Neueinstellungen in den alten Bundesländern seit der Jahrtausendwende und ein im Vergleich sehr viel dynamischeres Geschehen mit einem extremen Anstieg der absoluten und relativen Neueinstellungen seit 2010 in den neuen Bundesländern.

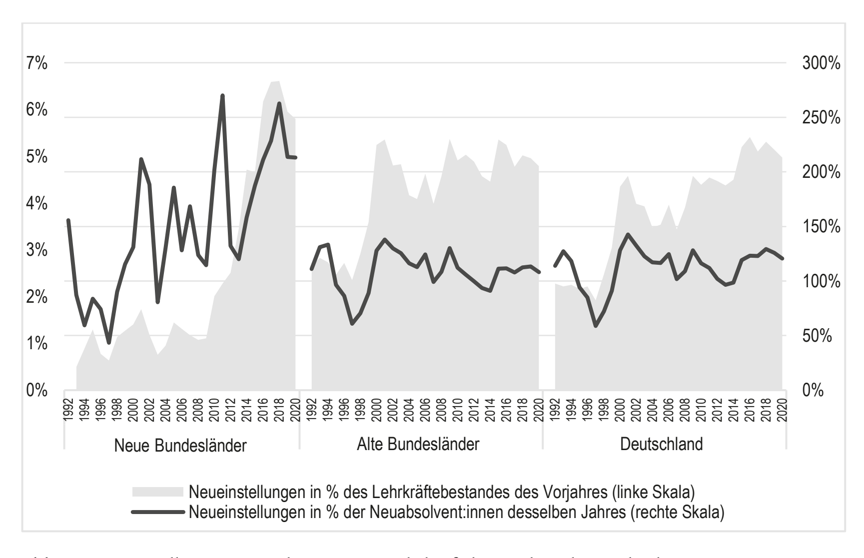


Abb. 2: Neueinstellungen in Relation zum Lehrkräftebestand und Neuabsolvent:innen in Prozent, 1992-2020 (eigene Darstellung; Quelle: KMK 2002-2021)

Die aktuelle, durch akuten Lehrkräfteersatzbedarf geprägte Phase in der Entwicklung des Lehrkräftearbeitsmarktes macht erhöhte Anstrengungen zur Sicherstellung einer Unterrichtsabdeckung mit qualifizierten Lehrkräften notwendig (vgl. dazu KMK 2022b) und wird zu – durch die Empfehlungen der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (vgl. Köller u. a. 2023) breit diskutierten – Veränderungen des Berufsfeldes führen. Um diese Transformation fundiert steuern und bewältigen zu können, ist eine regionalisierte Betrachtung des Lehrkräftearbeitsmarktes von Bedeutung.

doi.org/10.35468/6034-07

3 Altersstruktur der Lehrkräfte

Ersatzbedarfe ergeben sich in den neuen Bundesländern in besonderer Weise durch die Altersstruktur der Lehrkräfte und deren Ausscheiden durch das Erreichen der Regelaltersgrenze. Die neuen Bundesländer folgen in der Altersstruktur einem eigenen, im Vergleich zu den alten Bundesländern etwas verschobenen Trend. Während der Anteil älterer Lehrkräfte in der ehemaligen Bundesrepublik auf die Einstellungswelle in Folge des Baby-Booms bis Mitte der 1960er Jahre zurückzuführen ist (vgl. u. a. Zymek & Heinemann 2020, 372), ist die Altersstruktur der Lehrkräfte in der ehemaligen DDR wesentlich durch die Einstellungsstopps in Folge der benannten Transformationsprozesse nach der Wende bedingt.

Für die Betrachtung der Auswirkungen dieser Prozesse auf die Alterszusammensetzung der Lehrkräfte wurden drei Altersgruppen gebildet: die Gruppe der „Berufseinsteiger:innen" oder jüngeren Lehrkräfte bis unter 35, die der etablierten Lehrkräfte im mittleren Alter von 35 bis unter 55 Jahren und die der älteren Lehrkräfte im Alter von 55 und älter. Der Anteil der unter 35-Jährigen lag in den ostdeutschen Bundesländern 1992 bei 28,4 % und sank infolge fehlender Neueinstellungen und des Alterns der vorhandenen Lehrkräfte bis auf 3,5 % im Jahr 2007 (s. Abbildung 3). Ab 2008 erfolgte ein Wiederanstieg in dieser jungen Altersgruppe bis auf 16,9 % im Jahr 2020. Lehrkräfte ab dem Alter von 55 Jahren gab es in den ostdeutschen Bundesländern 1992 kaum. Der Anteil dieser Altersgruppe lag im Jahr 1992 bei 4,4 % und stieg seitdem an, mit Ausnahme einer stagnierenden Phase zu Beginn der 2000er Jahre und wiederum gegen Ende der 2020er Jahre. Zwischen 2015 und 2020 lag der Anteil dieser Altersgruppe an allen Lehrkräften in den neuen Bundesländern zwischen 36 % und 37 %.

In den alten Bundesländern lag der Anteil der jungen und der älteren Altersgruppe 1992 jeweils bei etwa 9 %, die mittlere Altersgruppe machte dementsprechend 80,2 % der Lehrkräfte aus. In den Folgejahren nahmen jeweils die Anteile sowohl der jungen als auch der älteren Altersgruppe zu, sie lagen 2020 jeweils bei etwa 20 %. Während es in der jüngeren Altersgruppe jedoch einen recht einheitlichen Trend des Zuwachses gab, stieg der Anteil der älteren Altersgruppe zunächst bis auf 32,6 % im Jahr 2010 und nahm seitdem wieder ab.

doi.org/10.35468/6034-07

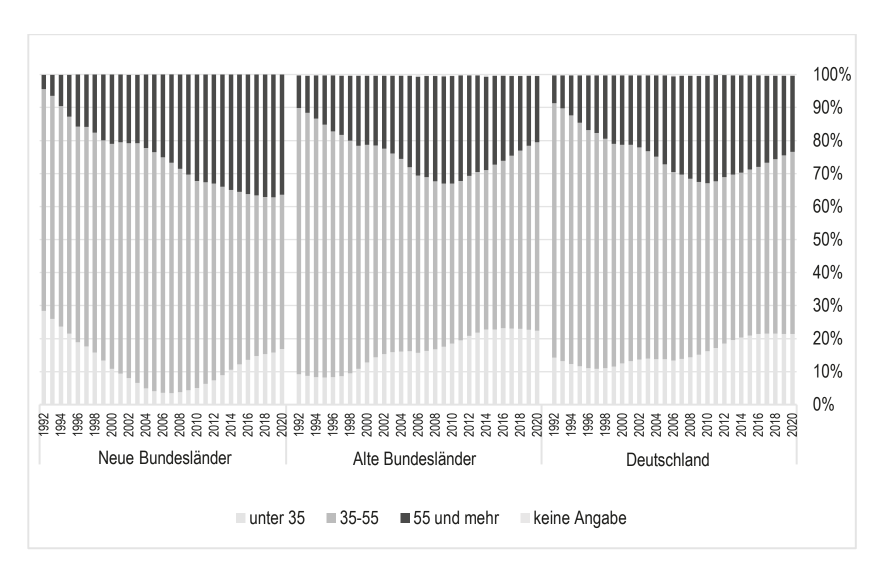


Abb. 3: Lehrkräftealtersgruppen in Prozent, 1992-2020 (eigene Darstellung; Quelle: Statistisches Bundesamt 1994-2021)

In Mecklenburg-Vorpommern zeigt sich die Alterung der Kollegien besonders deutlich. Da das Bundesland zudem stark ländlich geprägt ist, wird im Folgenden der Fokus auf dieses ostdeutsche Flächenland gelegt, um die Stadt-Land-Perspektive zu betrachten. Mecklenburg-Vorpommern ist in zwei kreisfreie Städte und sechs Landkreise aufgeteilt.[3] In den vorgestellten Daten werden mit Ausnahme der Landkreise Rostock und Ludwigslust-Parchim, welche die kreisfreien Städte Rostock und Schwerin umgeben, auch die Angaben für jeweils eine große kreisangehörige Stadt berücksichtigt, um eine bessere Zuordnung zwischen städtischen und ländlichen Gegenden zu ermöglichen.[4] Die Kategorie „Städte" umfasst damit die beiden kreisfreien Städte und die vier großen kreisangehörigen Städte; die Kategorie „Landkreise" die sechs Landkreise abzüglich der vier großen kreisangehörigen Städte. Betrachtet werden die Lehrkräftealtersgruppen der Jahre 2015 bis 2020 auf Basis der Schulstatistik.

3 Die kreisfreien Städte sind Schwerin und Rostock. Die Landkreise sind die Mecklenburgische Seenplatte, der Landkreis Rostock, Vorpommern-Rügen, Nordwestmecklenburg, Vorpommern-Greifwald und Ludwigslust-Parchim.

4 Diese großen kreisangehörigen Städte sind Neubrandenburg für die Mecklenburgische Seenplatte, Stralsund für Vorpommern-Rügen, Wismar für Nordwestmecklenburg und Greifswald für Vorpommern-Greifswald.

doi.org/10.35468/6034-07

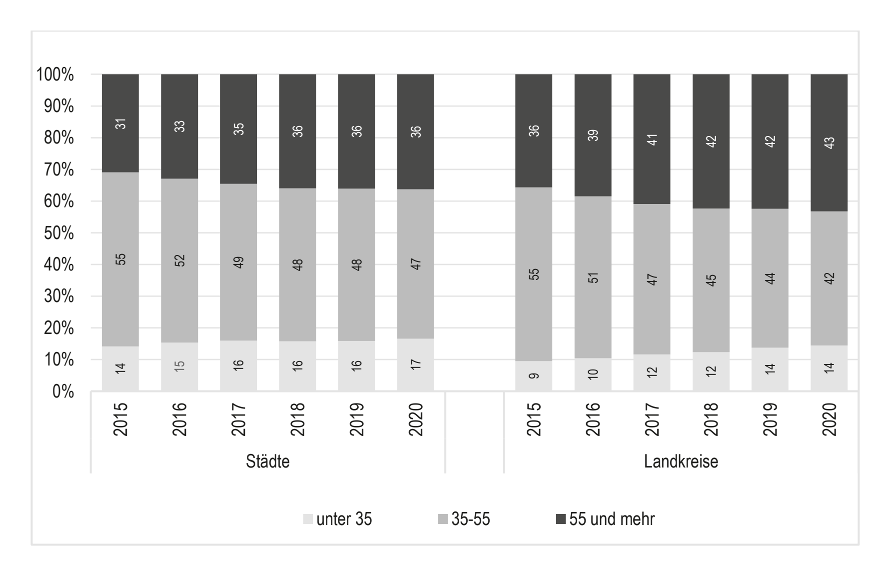


Abb. 4: Lehrkräftealtersgruppen in Mecklenburg-Vorpommern nach Städten und Landkreisen in Prozent, 2015-2020 (eigene Darstellung; Quelle: Statistisches Amt M-V 2018-2023)

Die Altersstruktur der Lehrkräfte unterscheidet sich zwischen den Städten und Landkreisen dahingehend, dass der Anteil der älteren Altersgruppe in den Landkreisen größer ist als in den Städten (43 % im Vergleich zu 36 % für 2020), während der Anteil der jüngeren Altersgruppe kleiner ist (14 % im Vergleich zu 17 % für 2020) (s. Abbildung 4). Dabei gibt es Anzeichen für eine Angleichung – von 2018 zu 2020 wuchs die jüngere Altersgruppe in den Landkreisen stärker an als in den Städten.

Eine mögliche Drittvariable hinter den beobachteten Stadt-Land-Unterschieden könnte die unterschiedliche Verteilung der Schularten in den Regionen sein. In den Städten liegen anteilig mehr Gymnasien, im ländlichen Raum mehr Schulen der Sekundarstufe I (in Mecklenburg-Vorpommern „Regionale Schulen“). Gleichzeitig gibt es deutlich mehr Lehramtsabsolvent:innen für die Sekundarstufe II als für die Sekundarstufe I (für Mecklenburg-Vorpommern vgl. Güldener u. a. 2020, 392), die auf den Arbeitsmarkt kommen. Abbildung 5 zeigt daher die Altersstruktur der Lehrkräfte in Städten und Landkreisen für die Schularten Grundschule, Regionale Schule und Gymnasium.[5] Tatsächlich ist an den Regionalen Schulen der Anteil der älteren Altersgruppe größer (46 % für 2020, nicht gezeigt) und der der jüngeren Altersgruppe kleiner (13 % für 2020, nicht gezeigt)

5 Die Schularten Integrierte und Kooperative Gesamtschule, Waldorfschule, Förderschule und Abendgymnasium werden aufgrund kleiner Fallzahlen nicht betrachtet.

als an den Grundschulen (38 % resp. 16 % für 2020, nicht gezeigt) und an den Gymnasien (40 % resp. 18 % für 2020, nicht gezeigt). Dies scheint dafür zu sprechen, dass die räumliche Verteilung der Schularten eine Rolle für die Stadt-Land-Unterschiede in der Altersstruktur der Lehrkräfte spielt. Allerdings zeigen sich innerhalb der einzelnen Schularten Stadt-Land-Unterschiede in der Altersstruktur in der Form, dass in den Landkreisen innerhalb derselben Schulart die Anteile der älteren Lehrkräfte größer und die der jüngeren Lehrkräfte kleiner sind. Diese Unterschiede scheinen besonders für die Grundschule ausgeprägt.

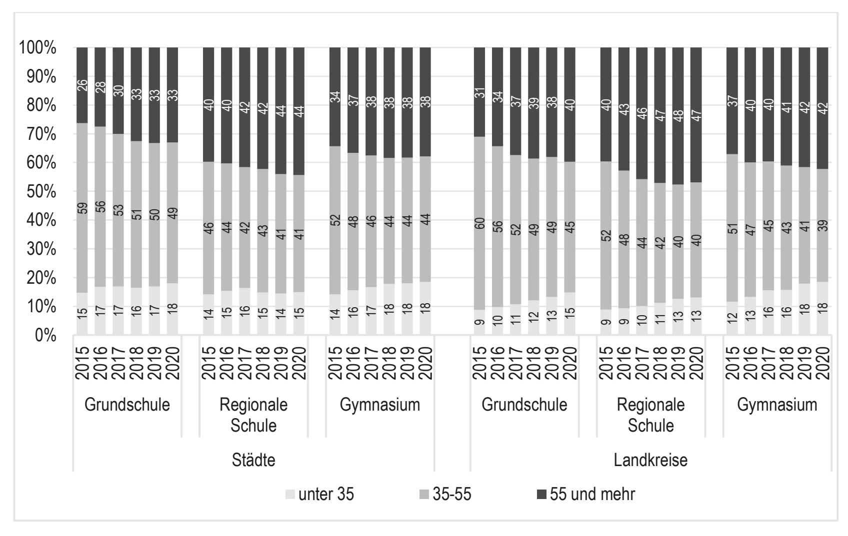


Abb. 5: Lehrkräftealtersgruppen in Mecklenburg-Vorpommern nach Städten und Landkreisen und ausgewählten Schularten in Prozent, 2015-2020 (eigene Darstellung; Quelle: Statistisches Amt M-V 2018-2023)

Stadt-Land-Unterschiede in der jüngeren Altersgruppe scheinen sich darüber hinaus über den Beobachtungszeitraum anzugleichen. Für Gymnasien, die den größten Anteil an Lehrkräften in der jüngeren Altersgruppe aufweisen, gibt es im letzten Beobachtungsjahr 2020 keinen Stadt-Land-Unterschied – der Anteil liegt in beiden Regionen bei 18 %. Möglicherweise zeigt sich hier ein Sättigungseffekt für den Lehrkräftebedarf an Gymnasien, an denen in einigen Fächern wenig Einstellungsbedarf besteht. Stellensuchende könnten auf Schulen in Landkreisen ausweichen, wenn es für ihre Fächer an städtischen Gymnasien keinen Einstellungsbedarf gibt. Um diese „Ausweichhypothese" zu untersuchen, wird die Fächerperspektive[6] auf Ebene der Gymnasien hinzugezogen. Hier werden mit

6 Fächer sind in Form der Fächer der Lehrbefähigung der Lehrkräfte erfasst, die von den tatsächlich unterrichteten Fächern abweichen können.

Deutsch und Mathematik exemplarisch zwei Fächer betrachtet, in denen es einen unterschiedlich ausgeprägten Lehrkräftebedarf gibt, der für Mathematik stärker ausfällt (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2021). Der starke Mangel an Mathematiklehrkräften zeigt sich darin, dass sowohl in den Städten als auch in den Landkreisen im Jahr 2020 etwa die Hälfte der Mathematiklehrkräfte an Gymnasien mindestens 55 Jahre alt ist (s. Abbildung 6).

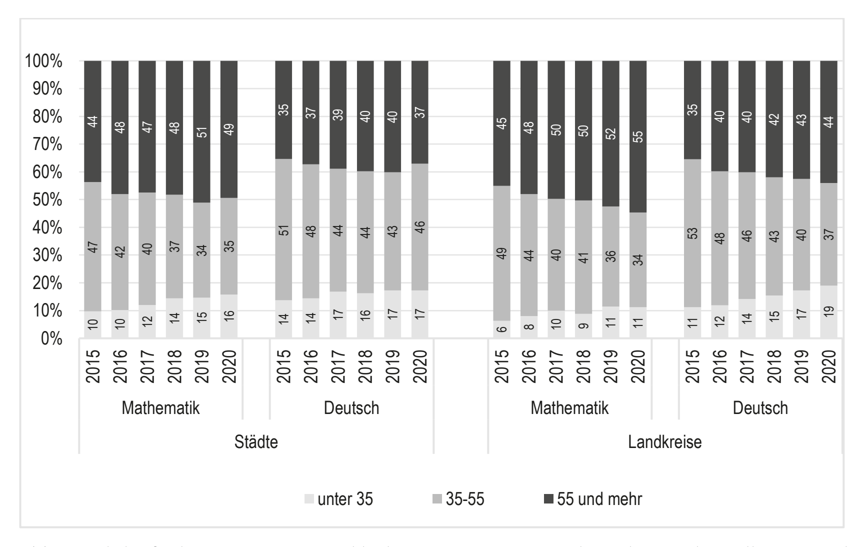


Abb. 6: Lehrkräftealtersgruppen in Mecklenburg-Vorpommern nach Städten und Landkreisen und ausgewählten Fächern der Lehrbefähigung an Gymnasien in Prozent, 2015-2020 (eigene Darstellung; Quelle: Statistisches Amt M-V 2018-2023)

In den Städten haben sich allerdings die Anteile der jüngeren Altersgruppe im Vergleich zwischen Mathematik und Deutsch 2020 beinahe angeglichen, während sie 2015 noch 4 Prozentpunkte auseinanderlagen. Für Mathematik bestätigt sich jedoch ein anhaltender Stadt-Land-Unterschied in der jüngeren Altersgruppe (16 % in den Städten im Vergleich zu 11 % in den Landkreisen für 2020. Für das Fach Deutsch an Gymnasien zeigt sich für das Jahr 2020 anders als in den Vorjahren ein höherer Anteil der jüngeren Altersgruppe in den Landkreisen als in den Städten (19 % im Vergleich zu 17 %). Dies könnte ein Hinweis auf eine Bestätigung der formulierten Ausweichhypothese sein, auch wenn diese Beobachtung in Anbetracht relativ kleiner Fallzahlen und des kurzen Zeitraums mit Vorsicht interpretiert werden muss. Es bleibt notwendig, hier weitere Entwicklungen zu verfolgen.

doi.org/10.35468/6034-07

4 Diskussion

Es hat sich gezeigt, dass die Kategorie „Raum“ in der Betrachtung des Lehrkräftemangels eine bedeutsame Rolle spielt. Mit den Analysen der amtlichen Daten Mecklenburg-Vorpommerns konnte nachgewiesen werden, dass sich der Bedarf nicht nur nach Fächern und Schularten differenziert, sondern auch eine regionale Ausprägung aufweist. Dass diese auch in der Betrachtung einzelner Schularten und Fächer präsent bleibt, legt nahe, dass Nachwuchslehrkräfte die Anstellung in größeren Städten gegenüber der im ländlichen Raum tendenziell bevorzugen. Die Befunde schließen an internationale Forschungen an, die darauf hinweisen, dass eine periphere Lage von Schulen einen bedeutenden Nachteil gegenüber Schulen in urbanen Räumen in Bezug auf die Anwerbung von Lehrkräften darstellt (vgl. McClure & Reeves 2004; Lyles 2016). Gleichzeitig machen Studien darauf aufmerksam, dass die Entscheidung, eine Tätigkeit im ländlichen Raum aufzunehmen, für angehende Lehrkräfte weniger eine professionelle als vielmehr eine persönliche Entscheidung ist (vgl. Sharplin 2002). Hier konnte darüber hinaus festgestellt werden, dass sich die Unterschiede zwischen den Raumkategorien über den beobachteten Zeitraum zu verringern scheinen. Dies könnte auf ein durch die zunehmende Besetzung städtischer Stellen bedingtes Ausweichen auf den ländlichen Raum hindeuten. Dabei bliebe fraglich, inwieweit eine solcherart motivierte Entscheidung für eine Tätigkeit im ländlichen Raum zu einer langfristigen Bindung führen würde. Entsprechend scheint es notwendig, Schulen in peripheren Räumen darin zu unterstützen, (angehende) Lehrkräfte nicht nur anzuwerben, sondern vor allem für eine langfristige Tätigkeit zu gewinnen.
Bezüglich der Anwerbung und Bindung von Lehramtsstudierenden an Schulen im ländlichen Raum wird häufig auf die Bedeutsamkeit von Praxiskontakten während des Studiums hingewiesen, um persönliche Entscheidungen über den späteren Arbeitsort zu beeinflussen (vgl. u. a. Moffa & McHenry-Sorber 2018). Darüber hinaus lassen sich jedoch auch Programme ausmachen, die intendieren, Personen aus ländlichen Regionen für ein Lehramtsstudium zu motivieren, um bereits vorhandene Bindungen zu nutzen und zu pflegen (vgl. zu „Grow your own“-Programmen in den USA McClure & Reeves 2004, 8ff.). Um Lehrkräfte zu werben und im ländlichen Raum zu halten, erweisen sich nach Lyles (2016) Unterstützungsangebote in Form von Mentoring und Coaching als wirksam. Auch wird darauf hingewiesen, dass der Arbeitsort Schule als solcher so ausgestaltet werden müsse, dass kollegiale Zusammenarbeit, Unterstützung und Weiterentwicklung möglich sind (vgl. Darling-Hammond u. a. 2022, 10). Während monetäre Anreize ebenso ein gern gewähltes Mittel sind, um die Tätigkeit in peripheren Gebieten vermeintlich attraktiver zu gestalten, sind Hinweise auf deren Wirksamkeit vor allem in Bezug auf Lehrkräfte am Anfang ihrer Berufslaufbahn auszumachen (vgl. Burke & Buchanan 2022).

doi.org/10.35468/6034-07

In Mecklenburg-Vorpommern werden durch die zuständigen Ministerien gemeinsam mit den Hochschulen und den Zentren für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung sowie durch hochschulische Projekte bereits im Lehramtsstudium verschiedene Angebote vorgehalten, die Studierende und damit angehende Lehrer:innen mit Schulen im ländlichen Raum in Kontakt bringen und dazu motivieren sollen, dort Praxiserfahrungen zu sammeln. Zudem setzt das Land monetäre Anreize für eine über das Studium hinausgehende Tätigkeit im ländlichen Raum, indem ein Zuschlag von 20 % für das Referendariat an entsprechenden Schulen gewährt wird (vgl. u. a. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung M-V 2022). Zudem soll ab dem Schuljahr 2023/24 neu eingestellten Lehrer:innen mit einer grundständigen Ausbildung in einem MINT-Fach, die eine zuvor mehrfach nicht besetzbare Stelle außerhalb der Städte Greifswald, Neubrandenburg, Rostock, Schwerin und Wismar annehmen, über vier Jahre ein monatlicher Zuschlag gezahlt werden (vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung M-V 2023). Damit greift das Land benannte Möglichkeiten zur Anwerbung und Bindung von (angehenden) Lehrkräften an Schulen im ländlichen Raum auf, deren Wirksamkeit fortlaufend wissenschaftlich begleitet werden sollte.

Eine weiterhin bundesweit zu bewältigende Herausforderung wird es sein, Schulen in peripheren Lagen so zu entwickeln, dass Lehrkräfte diese als attraktive Arbeitsorte wahrnehmen, wählen und mit Engagement gestalten. Dazu werden weiterführende und langfristigere Interventionen notwendig sein als die bisher von der KMK (2022b) zusammengetragenen. Entsprechend sollte es Aufgabe von Forschung sein, deren Wirksamkeit zu überprüfen und die berufliche Entwicklung von Lehrer:innen im ländlichen Raum zu untersuchen.

Literatur

Brenner, P. J. (2014): Bildung im Niemandsland. Der Einfluss des demographischen Wandels auf die bayerische Bildungspolitik. In: J. Kraus & H. Zehetmair (Hrsg.): Bildung und Demographie. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V., 51-72.

Burke, P. F. & Buchanan, J. (2022): What attracts teachers to rural and remote schools? Incentivising teachers' employment choices in New South Wales. In: Australian Journal of Education 66 (2), 115-139.

Darling-Hammond, L., Bastian, K. C., Berry, B., Carver-Thomas, D., Kini, T., Levin, S. & McDiarmid, G. W. (2022): Educator Supply, Demand, and Quality in North Carolina: Current Status and Recommendations. Research Brief. Palo Alto und Washington, D.C.: Learning Policy Institute. Online unter: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617603.pdf. (Abrufdatum: 28.02.2023).

Döbert, H. (2002): Schule in Ostdeutschland zwischen zwei Transformationsprozessen. In: H. Döbert, H.-W. Fuchs & H. Weishaupt (Hrsg.): Transformation in der ostdeutschen Bildungslandschaft. Eine Forschungsbilanz. München: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 37-49.

Döbert, H. & Führ, C. (1998): Zu Entwicklungen in den neuen Ländern zwischen 1990 und 1995. In: C. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München: Verlag C. H. Beck, 377-389.

doi.org/10.35468/6034-07

Dudek, P. & Tenorth, H.-E. (1993): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht. In: P. Dudek & H. E. Tenorth (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim u. a.: Beltz, 301-327.

Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 381-398.

Kann, C. (2017): Schulschließungen und Umbau von Schulstandorten. Steuerungsansätze bei sinkenden Schülerzahlen und die Rolle der Privatschulen. Wiesbaden: Springer.

Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrkraefte-dringend-gesucht/. (Abrufdatum: 20.02.2023).

Klemm, K. (2020): Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht: Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Essen: Deutsche Telekom Stiftung. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf. (Abrufdatum: 20.02.2023).

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Berlin: VBE. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf. (Abrufdatum: 20.02.2023).

KMK (2022a): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin und Bonn: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum: 20.02.2023).

KMK (2022b): „Gemeinsame Leitlinien der Länder zur Deckung des Lehrkräftebedarfs“ (Beschluss der KMK vom 18.06.2009) – Kurzbericht zur Umsetzung – (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.10.2022). Berlin und Bonn: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_10_07-Bericht-Leitlinien-Deckung-Lehrkraeftebedarf.pdf. (Abrufdatum: 20.02.2023).

KMK (2002-2021): Einstellung von Lehrkräften. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Ausgaben 2001-2020. Berlin und Bonn: KMK.

Köller, O., Thiel, F., Ackeren-Mindl, I. v., Anders, Y., Becker-Mrotzek, M., Cress, U., Diehl, C., Kleickmann, T., Lütje-Klose, B., Prediger, S., Seeber, S., Ziegler, B., Kuper, H., Stanat, P., Maaz, K. & Lewalter, D. (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Bonn: SWK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. (Abrufdatum: 23.02.2023).

Landtag Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (1996): Antwort der Landesregierung auf eine Kleine Anfrage: Personalkonzept – Lehrkräfte – Allgemeinbildende und berufliche Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. Schwerin: Landtag Mecklenburg-Vorpommern.

Lyles, A. S. (2016): Recruiting and Retaining Teachers in Remote Rural School Districts: Strategies for Success. Auburn: Auburn University.

McClure, C. & Reeves, C. (2004): Rural Teacher Recruitment and Retention. Review of the Research and Practice Literature. Charleston: AEL.

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2022): Pressemitteilung 081-22: Land wirbt um Lehrkräfte für Schulen im ländlichen Raum – Referendarzuschlag von 20 Prozent. Schwerin: Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=179725&processor=processor.sa.pressemitteilung. (Abrufdatum: 27.02.2023).

Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2023): Pressemitteilung 043-23: Stellen für Lehrkräfte im ländlichen Raum werden attraktiver. Neues Vorhaben des Bildungspaktes für „Gute Schule 2030“ auf den Weg gebracht. Schwerin: Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Aktuell/?id=188779&processor=processor.sa.pressemitteilung. (Abrufdatum: 27.02.2023).

doi.org/10.35468/6034-07

Ministerium für Energie, Infrastruktur und Landesentwicklung Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2016): Landesraumentwicklungsprogramm Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald: Druckhaus Panzig. Online unter: https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/wm/Raumordnung/Landesraumentwicklungsprogramm/aktuelles-Programm/?id=11632&processor=veroeff. (Abrufdatum: 23.02.2023).
Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2021): Bericht zur Lehrerbedarfsentwicklung 2021-2035. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Online unter: https://service.mvnet.de/_php/download.php?datei_id=1634558. (Abrufdatum: 28.02.2023).
Moffa, E. D. & McHenry-Sorber, E. (2018): Learning to be Rural. Lessons about Rural in Teacher Education Programms. In: The Rural Educator 39 (1), 26-40.
Schmidt, W. (1992): Lehrerüberprüfungen und Stellenreduzierungen in den neuen Bundesländern. Rahmenbedingungen, Instrumentarien, erste Ergebnisse und Auswirkungen. In: Pädagogik und Schulalltag 47 (1), 62-78.
Sharplin, E. (2002): Rural retreat or outback hell. Expectations of rural and remote teaching. In: Issues in Educational Research 12, 49-63.
Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2018-2023): Schulstatistik (individuelle Datenanfragen).
Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern (M-V) (2022): Statistisches Jahrbuch Mecklenburg-Vorpommern 2022. Schwerin: Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern.
Statistisches Bundesamt (1994-2021): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1. Ausgaben 1992-2020. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern (1993): Statistisches Jahrbuch 1993. Schwerin: Statistisches Landesamt Mecklenburg-Vorpommern.
Staatliche Zentralverwaltung für Statistik (1989): Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik, 34. Jahrgang. Berlin: Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik.
Terhart, E. (1991): Überaltertes Kollegium = schlechte Schule? Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und bildungspolitischen Problem. In: DDS – Die Deutsche Schule 83 (4), 408-423.
Zymek, B. & Heinemann, U. (2020): Konjunkturen des Lehrerarbeitsmarkts und der Beschäftigungschancen von Frauen vom 19. Jahrhundert bis heute. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 364-380.

Autorinnenangaben

Anja Vatterrott, Dr. rer. pol.
Universität Rostock, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung im ländlichen Raum, Bildungsungleichheit
Doberaner Straße 115, 18057 Rostock
anja.vatterrott@uni-rostock.de

Ivonne Driesner, Dr. phil.
Universität Rostock, Zentrum für Lehrkräftebildung und Bildungsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehrkräftemangel, Qualifizierung von Lehrkräften
Doberaner Straße 115, 18057 Rostock
ivonne.driesner@uni-rostock.de

doi.org/10.35468/6034-07

3 Programme und Situation in der universitären Lehrkräftebildung

Isabelle Winter, Christian Reintjes und Sonja Nonte

Unterrichten neben dem Studium. Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Vertretungslehrkrafttätigkeit von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen

Abstract

Zur Bewältigung des akuten Lehrkräftemangels empfiehlt die SWK (2023) die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte durch Studierende sowie weitere formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen. Der folgende Beitrag leistet auf der Grundlage einer explorativen Studie einen erstmaligen und differenzierten Einblick in die aktuelle Beschäftigungssituation von Studierenden an Schulen in Niedersachsen. Die Daten wurden im Rahmen einer freiwilligen Online-Befragung im Wintersemester 2022/2023 an sechs Hochschulen/Universitäten in Niedersachsen erhoben. Nach einer Bestandsaufnahme vorliegender (inter-)nationaler empirischer Befunde (Kapitel 2) folgt eine Darstellung des Studiendesigns sowie ausgewählter Befunde zu der Erwerbstätigkeit innerhalb der Schule neben dem Studium (Kapitel 3 und 4). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der resultierenden Implikationen für die Konzeption von schulpraktischen Studien in der Lehrkräfteausbildung sowie für die Professionsforschung (Kapitel 5).

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbildung, Lehrer:innenprofessionalität, Lehrer:innenmangel, Unterrichten neben dem Studium, Unterrichtsversorgung

1 Der Lehrkräftearbeitsmarkt und aktuelle Empfehlungen

In den vergangenen Jahren ist in den deutschsprachigen Ländern zunehmend ein Mangel an Fachkräften zu konstatieren; dies gilt auch für den Teilarbeitsmarkt Schule (im Überblick: Porsch & Reintjes 2023). Nach dem Nationalen Bildungsbericht (vgl. Bildungsberichterstattung 2022) ist die Zahl der Lehrkräfte an den allgemeinbildenden Schulen gegenüber 2010 zwar um 3 Prozent gestiegen, was etwa 25.000 Lehrkräften entspricht, dennoch besteht erheblicher Lehrkräftemangel. Vor Beginn des Schuljahres 2022/2023 fehlten an den Schulen in Deutsch-

doi.org/10.35468/6034-08

land mindestens 30.000 Lehrkräfte (vgl. Anders 2023). Die KMK (2022) prognostiziert für das Jahr 2035 einen Mangel von 23.800 Lehrkräften an Schulen. Der Erziehungswissenschaftler Klemm (2022) hat noch höhere Zahlen errechnet. Er geht davon aus, dass bis zum Jahr 2035 zwischen 127.100 und 158.700 Lehrkräfte fehlen werden. Dieser Mangel bedroht die Sicherstellung der Unterrichtsversorgung und beeinträchtigt auch die Qualität des Unterrichts (vgl. Reintjes & Bellenberg 2020; SWK 2023).

Sofern in der Vergangenheit auf dem Arbeitsmarkt ein Mangel an Lehrkräften bestand, wurden regelmäßig (oftmals vorübergehend) Wege in den Lehrer:innenberuf geöffnet (für EU-Länder vgl. Klemm & Zorn 2018). Der anhaltende Lehrkräftemangel in Deutschland hat in den letzten 10 bis 15 Jahren zu einer zeitlich unbefristeten Institutionalisierung alternativer Wege in den Lehrer:innenberuf geführt und wurde von einer anhaltenden Debatte über Professionalität und die Erfüllung professioneller Standards im Lehrer:innenberuf begleitet (vgl. Porsch 2021; auch Walm & Wittek in diesem Band). Bereits 2013 hat sich die KMK darauf verständigt, dass unter Beibehaltung der Standards für Lehrkräfte (vgl. KMK 2019a, 2019b) jedes der 16 Bundesländer spezifische Maßnahmen ergreifen kann, wenn ein Mangel an Lehrkräften beobachtet wird (vgl. KMK 2013).

Die SWK (2023) empfiehlt zur Bewältigung des akuten Lehrkräftemangels in Deutschland gegenwärtig die Entlastung und Unterstützung der Lehrkräfte durch Studierende sowie weitere, formal nicht (vollständig) qualifizierte Personen. Studierende und auch Lehrkräfte aus dem Ruhestand werden als Vertretungslehrkräfte in befristeten Arbeits- bzw. Dienstverhältnissen eingestellt und stellen neben Quer- und Seiteneinsteiger:innen einen bedeutenden Anteil der rekrutierten Personen dar (vgl. SWK 2023, 18). Eine Übersicht der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2022) zu der zum Erhebungspunkt im Jahr 2022 vorliegenden Zusammensetzung der Vertretungslehrkräfte zeigt beispielsweise, dass sich 40 Prozent aller befristet angestellten Lehrkräfte noch im Lehramtsstudium befinden.

Die Rekrutierung von Studierenden als Reaktion auf die Lücke im Lehrkräftearbeitsmarkt wird in Niedersachsen durch das Bewerbungsportal EiS (Niedersächsisches Kultusministerium) operationalisiert. In diesem können sich u. a. Lehramtsstudierende für eine befristete Einstellung bewerben. Schulen können diese Bewerbungen einsehen und die Studierenden kurzfristig kontaktieren. Ein Vertragsabschluss kann dann zeitnah erfolgen, wobei diese Verträge in der Regel auf wenige Wochen oder Monate zeitlich befristet sind (vgl. Korneck 2020; Thiel & Schewe 2022).

Die SWK (2023) empfiehlt die Übernahme bestimmter Aufgaben von Lehrkräften durch Lehramtsstudierende mit ausreichender Qualifizierung und Begleitung, wie beispielsweise die Korrektur von Leistungsüberprüfungen. Die Einstellung soll sich auf die Studierenden, die sich bereits im Master befinden, beschränken

doi.org/10.35468/6034-08

und einen Umfang von 10 Unterrichtsstunden pro Woche nicht überschreiten. Weiterhin wird eine Definition klarer Anforderungsprofile für einen konkreten Einsatz sowie die Zuordnung jedes unterrichtenden Lehramtsstudierenden zu einer erfahrenen Lehrkraft zur gemeinsamen Planung des Unterrichts (*Mentoring*) empfohlen. Lehramtsstudierende, die sich erst im Bachelor befinden, sollen demnach ausschließlich assistierende Funktionen, wie beispielsweise die Betreuung einzelner Schüler:innen oder Gruppen, in unmittelbarer Regie einer Lehrkraft ausüben (vgl. SWK 2023).

In den Empfehlungen zur Begegnung des akuten Lehrkräftemangels der SWK (2023, 18) wird im gleichen Zuge auch angegeben, dass über Lehramtsstudierende, die bereits als Vertretungslehrkräfte an Schulen tätig sind, bislang kaum etwas bekannt sei, u. a. weil die Daten über die Einstellung von befristetem Personal nicht immer auf Landesebene erfasst werden. Zudem sei auch über den spezifischen Einsatz sowie die Unterstützung der Vertretungslehrkräfte wenig bekannt. So sei weder klar, wie viele Studierende eigenverantwortlich unterrichten, noch in welchem Ausmaß und in welchen Fächern sie dies tun oder, ob sie dabei betreut werden. Es sei allerdings bekannt, dass – nachdem vorerst Lehramtsstudierende aus dem fortgeschrittenen Master rekrutiert wurden – aufgrund der Verschärfung des Lehrkräftemangels in einigen Ländern nun auch solche Studierende rekrutiert wurden, die noch keinen Bachelorabschluss aufweisen und sich zum Teil noch in der Studieneingangsphase befinden (vgl. SWK 2023, 18).

Die Empfehlungen und die damit verbundene Praxis der Rekrutierung von noch in der Ausbildung befindlichen, angehenden Lehrkräften wird insbesondere von universitärer Seite kritisch betrachtet. Ein zentraler Kritikpunkt ist der zusätzliche Workload für Studierende, der u. a. zu einer Verlängerung von Studienzeiten führen kann (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Darüber hinaus erfolgt der eigentliche Einstieg in den Beruf in Deutschland regulär im Rahmen der zweiten Phase, bei einer Schultätigkeit neben dem Studium hingegen nebenbei und unbegleitet. Die Studierenden sammeln beim eigenständigen Unterrichten individuelle Erfahrungen, anstatt das im Rahmen des Studiums erworbene professionsspezifische Wissen mit einer angeleiteten Praxis zu verknüpfen. Die für diese Verknüpfung entwickelten Konzepte der Praxisvorbereitung und -begleitung werden durch eine unbegleitete Tätigkeit als Vertretungslehrkraft in Frage gestellt (vgl. Bäuerlein u. a. 2018; Scheidig & Holmeier 2022). Damit steht das Unterrichten neben dem Studium im Widerspruch zu dem wissenschaftlich fundierten Ausbildungskonzept der zweiphasigen Lehrkräftebildung, in der die Einführung in die schulische Praxis sukzessive sowie begleitet vorgesehen ist, um einen kumulativen Kompetenzaufbau zu erreichen.

Dies wirft die Frage auf, ob die zweiphasige Lehrkräfteausbildung in der bisherigen Form zeitgemäß ist (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Angesichts empirischer Befunde, welche die Wirksamkeit bloßer Praxiserfahrung für die Professionalisierung

doi.org/10.35468/6034-08

teilweise in Frage stellen und teilweise sogar auf negative Effekte, wie u. a. Kompetenzselbstüberschätzung, hinweisen (vgl. Hascher 2011; Reintjes & Bellenberg 2014), stellt sich zudem die Frage, was das Unterrichten neben dem Studium einerseits für die universitäre Lehrkräfteausbildung sowie andererseits für die Professionalisierung der Studierenden bedeutet.
Im Rahmen dieses Beitrages soll unter Rückgriff auf die Daten einer explorativen Studie, die an niedersächsischen Universitäten durchgeführt wurde, ein erster Einblick in die aktuelle Beschäftigungssituation von Studierenden an Schulen in Niedersachsen ermöglicht werden. Es werden das Ausmaß und die Bedingungen, unter denen Studierende an Schulen tätig sind, untersucht. Nach einer Bestandsaufnahme bestehender (inter-)nationaler Befunde zum Unterrichten neben dem Studium (Kapitel 2) folgt eine Darstellung des Studiendesigns sowie ausgewählter Befunde zu der Erwerbstätigkeit in Schulen in Niedersachsen neben dem Studium (Kapitel 3 und 4). Der Beitrag endet mit einer Diskussion der resultierenden Implikationen für die Konzeption von schulpraktischen Studien in der Lehrkräfteausbildung sowie für die Professionsforschung (Kapitel 5).

2 Unterrichten neben dem Studium im Spiegel empirischer Forschung

Während über die generelle Erwerbstätigkeit von Studierenden neben dem Studium bereits Informationen vorliegen (vgl. Middendorff u. a. 2017; Multrus u. a. 2017; Universität Osnabrück 2021, 2022), existieren nach unserem Kenntnisstand bisher keine (veröffentlichten) Studien über Lehramtsstudierende in Deutschland, die eine Tätigkeit in der Schule ausüben. Auch international liegen nur vereinzelt Befunde vor: Bestehende Studien legen den Fokus ebenfalls auf die allgemeine Erwerbstätigkeit neben dem Studium (vgl. Carnevale & Smith 2018; eurostat 2022; Gwosc u. a. 2021; NCES 2022). Folglich ist die Frage, wie sich diese Tätigkeit neben dem Studium auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz und das Studium auswirkt, bisher im Fachdiskurs kaum erforscht. Erste (explorative) Studien zu einer solchen Tätigkeit neben dem Studium liegen bisher ausschließlich für das einphasige Lehrkräftebildungssystem der deutschsprachigen Schweiz vor (vgl. Bäuerlein u. a. 2018; Scheidig & Holmeier 2022; Huber u. a. 2023; Kreis & Güdel 2023). Diese Befunde werden nachfolgend vorgestellt. Ähnlich zu der Situation in Deutschland kommt es in der Schweiz aufgrund des jahrelangen Lehrkräftemangels zu einer Rekrutierung von Lehramtsstudierenden und fachfremdem Unterricht (vgl. Bäuerlein u. a. 2018).
In der Studie von Bäuerlein u. a. (2018) wurden Lehramtsstudierende im Bildungsraum Nordwestschweiz zu ihrer Beschäftigungssituation befragt und untersucht, ob das Konzept des sukzessiven Berufseinstiegs der Realität entspricht oder die *Selbstprofessionalisierung* in der Schule diesem entgegenwirkt. Dazu wurden

doi.org/10.35468/6034-08

im Rahmen eines freiwilligen Online-Surveys 249 Studierende des Instituts für Sekundarstufe der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) im Frühlingssemester 2017 befragt und dadurch eine erste Bestandsaufnahme hinsichtlich der Schultätigkeit neben dem Studium in der Nordwestschweiz geliefert. Von den 249 Studierenden gaben 53 Prozent an, neben dem Studium in einer Schule zu unterrichten. Von diesen Studierenden gab ungefähr die Hälfte an, auch fachfremd zu unterrichten. Zudem gab rund ein Drittel an, stufenfremd, also in nicht studiengangskonformen Schulformen, zu unterrichten. Die Studierenden erleben ihre Tätigkeit als stark entwicklungsfördernd und informierend (weniger jedoch als reflexivanregend und kaum als steuernd) und fühlen sich durch die Tätigkeit in ihrer Berufswahl bestärkt. Demnach sind sich Studierende mit Unterrichtstätigkeit sicherer als Studierende ohne diese Tätigkeit, später als Lehrkraft tätig zu sein. Knapp 18 Prozent der Studierenden mit Unterrichtstätigkeit gaben an, bei dieser Tätigkeit betreut zu werden. Studierende, die betreut werden, unterscheiden sich in ihrer selbstwahrgenommenen Wirkung der Lehrtätigkeit von solchen, die nicht betreut werden, insofern, als dass sie ihre Tätigkeit als stärker informierend und erkundungsanregend empfinden (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Aufgrund der Effekte der Unterrichtstätigkeit auf die Einschätzung der Ausbildung und der individuellen Wirksamkeit müssten Hochschulen diese Unterrichtstätigkeit stärker berücksichtigen (vgl. Bäuerlein u. a. 2018; SKBF 2023).

Die Befunde hinsichtlich des fachfremden Unterrichtens von Studierenden stimmen mit zentralen Erkenntnissen der Forschung zum fachfremden Unterrichten überein. Diese besagen, dass es vor allem in Zeiten des allgemeinen Lehrkräftemangels sowie des Fachlehrkräftemangels ein weitverbreitetes und unumgängliches Phänomen darstellt. Studierende, die fachfremd unterrichten, können als sogenannte „Feuerwehrlehrkräfte“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015) bezeichnet werden, da diese ungeachtet ihrer Studienfächer überall dort eingesetzt werden, wo kurzfristig Lehrkräfte fehlen und ein dringender Bedarf besteht. Allerdings zeigen Untersuchungen (vgl. Porsch & Terhart 2019; Porsch & Gräsel 2022), dass sich Unterschiede in den professionellen Voraussetzungen der Lehrkräfte und eine geringere Unterrichtsqualität negativ auf die Schüler:innenleistungen auswirken können. Nach Hascher (2011) könnte der „Mythos Praxis“ darin resultieren, dass sich Studierende selbst von dem fachfremden Unterrichten einen Zuwachs an professioneller Kompetenz erhoffen. Daher sind die Befunde sowohl hinsichtlich der Professionalitätsentwicklung der Studierenden als auch der Qualität des Unterrichts problematisch (vgl. Bäuerlein u. a. 2018; Scheidig & Holmeier 2022; Kreis & Güdel 2023).

Neben der Frage, wieso Lehramtsstudierende rekrutiert werden, stellten sich Bäuerlein u. a. (2018) darüber hinaus die Frage, wieso diese bereits vor Abschluss des Studiums eine Stelle als Lehrkraft antreten. Der Wunsch nach mehr Praxis-

doi.org/10.35468/6034-08

erfahrung ist seit langer Zeit ein zentrales Thema in der Lehrkräfteausbildung (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Nach Hascher (2011, 8) herrsche gegenüber den Praxiserfahrungen eine unkritisch positive Haltung vor, die durch die Vorstellung begründet werden könne, dass die alleinige Tätigkeit in Schule und Unterricht das ideale Lernfeld für angehende Lehrkräfte darstelle. Diese Vorstellung könne u. a. auf das menschliche Bedürfnis nach Tätigkeit und Wirksamkeit sowie auf die Annahme, die noch wenig entwickelte professionelle Kompetenz stamme von einem Mangel praktischer Erfahrung und könne durch viel Praxis erworben werden, zurückzuführen sein (vgl. Hascher 2011, 10). Nach Bäuerlein u. a. (2018) werde zugleich von einer hohen Belastung durch das Studium seitens der Studierenden berichtet.

In der Studie von Scheidig & Holmeier (2022) wurden im Februar 2020 insgesamt 929 Studierende der Pädagogischen Hochschule FHNW in vier Deutschschweizer Kantonen mit und ohne Tätigkeit in einer Schule befragt und u. a. hinsichtlich der Wahrnehmung des Studiums und des Verlangens nach Praxisbezügen im Studium begutachtet. Die Befunde zeigen, dass ungefähr ein Drittel der befragten Studierenden neben dem Studium in einer Schule tätig ist. Davon sind 48 Prozent Studierende der Sekundarstufe I, 31 Prozent Studierende der Primarstufe und 27 Prozent Studierende der Kindergarten-/Unterstufe. Die durchschnittlich investierte Zeit pro Woche beträgt je nach Studiengang zwischen circa 13 Stunden (Kindergarten-/Unterstufe) und ca. 18 Stunden (Sekundarstufe I). Es wurde ein negativer Zusammenhang zwischen der Unterrichtstätigkeit und studentischer Kompetenzbilanzierung gefunden. Zudem nehmen Studierende mit Unterrichtstätigkeit das Studium nur bedingt als praxisferner wahr und auch deren Erwartungen an das Lehramtsstudium sind nicht instrumenteller im Vergleich zu Studierenden ohne Unterrichtstätigkeit (vgl. Scheidig & Holmeier 2022, 479).

Die dritte vorliegende Studie stellt einen Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der Pädagogische Hochschule Luzern (PHLZ) im Herbstsemester 2022 hinsichtlich schulischer sowie außerschulischer Erwerbstätigkeit dar (vgl. Kreis & Güdel 2023). Die Erhebung fand im Herbst 2022 statt und es beteiligten sich 407 Studierende. Die allgemeine Erwerbstätigkeit beläuft sich bei Studierenden im Bachelor auf knapp drei Viertel und bei Studierenden im Master auf knapp 80 Prozent. Einer Erwerbstätigkeit in der Schule gehen 63 Prozent der Studierenden im Masterstudium und etwas mehr als ein Drittel der Studierenden im Bachelorstudium nach. Bei den Studierenden im Master-Teilzeitstudium liegt der Anteil bei 92 Prozent. Die Arbeitszeit pro Woche liegt bei Studierenden im Bachelor durchschnittlich bei ca. 11 Stunden und bei Studierenden im Master bei durchschnittlich ca. 19 Stunden. Zudem unterrichten die Studierenden u. a. Fächer, die nicht ihren Profilfächern entsprechen. Hinsichtlich der Art der Tätigkeit in der Schule gab eine deutliche Mehrheit an,

doi.org/10.35468/6034-08

eigenständig zu unterrichten. Darüber hinaus sind die Studierenden aber auch in weiteren Bereichen, wie beispielsweise der Betreuung, Aufgabenhilfe oder integrativen Förderung, tätig (vgl. Kreis & Güdel 2023, 11).

Die Befunde dieser drei vorliegenden Studien zeigen, dass eine Unterrichtstätigkeit neben dem Studium ein weit verbreitetes und zeitintensives Phänomen in der deutschsprachigen Schweiz darstellt, wobei das Ausmaß je nach Studienphase und Schulform variiert. Dies wird zudem vom Bildungsbericht Schweiz 2023 bestätigt, in dem berichtet wurde, dass in den Studiengängen Sekundarstufe II oder Sonderpädagogik, die in der Schweiz in der Regel als Teilzeitstudium aufgebaut sind, bereits 50 Prozent und mehr der Studierenden unterrichten. Von den Studierenden im Studiengang Primarstufe unterrichten im Mittel der gesamten Schweiz 14 Prozent, wobei der Wert bei einzelnen pädagogischen Hochschulen auf bis zu 30 Prozent steigt. Knapp die Hälfte der Studierenden im Studiengang Sekundarstufe I unterrichtet neben dem Studium regelmäßig (vgl. SKBF 2023, 307).

Die vorverlegte und individualisierte bzw. eigenverantwortliche „Berufseinstiegsphase“ der betreffenden Studierenden eröffnet einerseits die Möglichkeit, die individuellen Erfahrungen im Rahmen der universitären Ausbildung zu integrieren. Andererseits stellt die Diversität der Erfahrungshintergründe unter den Lehramtsstudierenden jedoch auch eine Herausforderung für die Universitäten dar, wie beispielsweise die sinnvolle Integration der unbegleiteten Praxiserfahrungen von Studierenden (vgl. Kreis & Güdel 2023). Weiterhin widersprechen die Befunde der curricularen Konzeption der Lehrkräftebildung und insbesondere der Struktur der Schulpraktischen Studien, da diese auf einen Berufseinstieg nach der universitären Ausbildung ausgelegt sind. Fraglich ist, ob dieses Konzept durch die Erwartung konterkariert wird, sich durch eigenständiges Unterrichten selbst professionalisieren zu können (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Der Übergang von der universitären zur praxisorientierten Ausbildung in der zweiten Phase stellt für Studierende jedoch eine vulnerable Phase dar und stellt angehende Lehrkräfte vor herausfordernde Entwicklungsaufgaben, die individuell bewältigt werden müssen (vgl. Scheidig & Holmeier 2022, 482). Obwohl der systematischen Begleitung in dieser Phase eine wesentliche Bedeutung für den Berufseinstieg zugesprochen wird (vgl. Keller-Schneider 2020), zeigen die Befunde der vorliegenden Studien der Schweiz, dass Studierende (vermutlich aufgrund des akuten Lehrkräftemangels) bei Unterrichtstätigkeiten oft wenig Unterstützung bzw. Betreuung erhalten. Aufgrund der fehlenden Reflexionsimpulse kann daher keine theoretische Durchdringung der Praxiserfahrungen angenommen werden (vgl. Hascher 2007; Bäuerlein u. a. 2018), wodurch Unterrichtserfahrungen von Studierenden möglicherweise unreflektiert in das Inventar (vermeintlich) bewährter Handlungsmuster übernommen werden könnten (vgl. Scheidig & Holmeier 2022, 482). Nach Reintjes & Jünger (2017) widerspricht der Vorrang dieser situativ funktionierenden Muster, die im Praxis-

doi.org/10.35468/6034-08

feld tradiert werden, dem Anspruch wissenschaftsbasierter Professionalisierung für den Lehrberuf. Zusätzlich sind Studierende, die neben dem Studium eigenständig unterrichten, nach Helsper (2001) aufgrund der *doppelten Professionalisierung* besonders gefordert, da sie simultan einerseits einen Habitus der wissenschaftlichen Reflexion im Studium und andererseits einen Habitus des praktischen Könnens in der Schule ausbilden müssen (vgl. Scheidig & Holmeier 2022).
Trotz dieser Rahmenbedingungen ist in der Schweiz zu verzeichnen, dass sich Lehramtsstudierende mit Unterrichtstätigkeit neben dem Studium in ihrer Berufswahl bestärkt sehen. Sie nehmen diese Tätigkeit als positiv und professionalisierend wahr (vgl. Hascher 2007; Bäuerlein u. a. 2018; Scheidig & Holmeier 2022). Fraglich ist jedoch, inwiefern die Tätigkeit tatsächlich die Entwicklung von Professionswissen und professionellen Handlungskompetenzen fördert. Scheidig & Holmeier (2022) berichten, dass Studierende in geringerem Maße einen Kompetenzzuwachs durch das Studium konstatieren, was möglicherweise durch einen Praxisschock und einen daraus resultierenden negativen Effekt auf die subjektive Kompetenzbilanzierung begründet werden könne. Es bestehe die Gefahr der *trügerischen „Kompetenzentwicklung“* (vgl. Rothland 2018), in der Studierende ihren Kompetenzzuwachs auf eine selbstwahrgenommene *Selbstprofessionalisierung* (vgl. Bäuerlein u. a. 2018) anstatt auf im Studium erworbene Kompetenzen zurückführen. Die frühe Praxiserfahrung von Studierenden in der Schule könne hinsichtlich der Kompetenzentwicklung u. a. in einer Überschätzung eigener Erfahrungen, Geringschätzung von Forschungskenntnissen, Überforderung oder der Entwicklung suboptimaler Lösungsstrategien resultieren (vgl. Ulrich u. a. 2020, 6). Dies verdeutlicht, dass der vorgezogene Berufseinstieg einerseits Auswirkungen auf das Studium, andererseits auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung haben kann.
Basierend auf den referierten Forschungsbefunden, die sich vornehmlich auf die einphasige Lehrkräftebildung der Schweiz fokussieren, hatte die vorliegende explorative Studie zum Ziel, eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der Beschäftigungssituation von Studierenden an Schulen in Niedersachsen vorzunehmen. Daraus ergaben sich folgende Forschungsfragen:

1. Wie viele Studierende arbeiten während des Studiums in welchem Umfang, unter welchen Bedingungen und mit welchen Tätigkeiten in der Schule?
   a) Inwieweit unterrichten Studierende fachfremd?
   b) Welche Betreuung erhalten Studierende?
2. Wie schätzen Studierende die Wirkung ihrer Unterrichtstätigkeit neben dem Studium auf ihren Professionalisierungsprozess ein?
3. Unterscheiden sich Studierende mit und ohne Tätigkeit in der Schule hinsichtlich der Sicherheit, später als Lehrkraft tätig sein zu wollen?

doi.org/10.35468/6034-08

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Studiendesign und Stichprobe

Die vorliegende Untersuchung wurde im Wintersemester 2022/2023 an sechs Hochschulen oder Universitäten im Bundesland Niedersachsen durchgeführt (Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HKBK), Universität Göttingen (UG), Universität Oldenburg (UOL), Universität Osnabrück (UOS), Universität Vechta (UV), Universität Hildesheim (UH)). Es handelte sich um eine freiwillige Online-Befragung, die im Zeitraum von Februar bis März 2023 über die Zentren für Lehrer:innenbildung an den jeweiligen Universitätsstandorten an die Studierenden administriert wurde und an der insgesamt 943 Studierende teilnahmen (den Fragebogen bis zum Ende bearbeiteten). Tabelle 1 präsentiert die Verteilung der Studierenden über die sechs Standorte. Dabei werden u. a. die Anteile der im Bachelor- oder (vorläufigen) Masterstudium befindlichen Studierenden angegeben. Es ist zu beachten, dass die in der Tabelle angegeben Anteile sich nicht zu 100 Prozent aufaddieren, da ein geringer Anteil der Studierenden bei der Angabe des Studiengangs „Sonstiges“ angab.

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe an den Hochschulen/Universitäten

Hochschule/ Universität	***N*** **(%)**	**Alter** ***M*** **(*SD*)**	**Anteil Frauen (%)**	**Anteil Bachelor (%)**	**Anteil Master (%)**
HKBK	38 (4.0%)	25.68 (*SD* = 4.19)	78.9%	68.4%	31.6%
UG	60 (6.4%)	25.18 (*SD* = 3.77)	75.0%	40.0%	60.0%
UOL	314 (33.3%)	26.31 (*SD* = 5.19)	75.8%	50.5%	39.3%
UOS	361 (38.3%)	25.17 (*SD* = 4.24)	83.1%	56.3%	43.5%
UV	84 (8.9%)	24.79 (*SD* = 3.21)	79.8%	51.2%	48.8%
UH	84 (8.9%)	25.46 (*SD* = 4.84)	83.1%	44.0%	53.6%
Gesamt	943	25.61 (*SD* = 4.58)	79.6%	52.0%	43.9%

Die prozentualen Verteilungen in der Grundgesamtheit der Stichprobe stimmen annähernd mit verschiedenen Amtlichen Statistiken überein (vgl. Middendorff u. a. 2017; Multrus u. a. 2017; Universität Osnabrück 2022).

doi.org/10.35468/6034-08

3.2 Fragebogeninstrumente

Der Fragebogen enthielt teils bestehende, teils adaptierte, teils neu entwickelte und validierte Skalen und Items zu u. a. den folgenden Aspekten:

- Soziodemografische Angaben der Studierenden: u. a. Alter, Geschlecht, Hochschule/Universität
- Angaben zum Studium: u. a. Studiengang, Fächerkombination
- Angaben zur Erwerbstätigkeit: u. a. Erwerbstätigkeit außerhalb der Schule, Erwerbstätigkeit innerhalb der Schule, Arbeitspensum, Suche nach einer Schultätigkeit
- Informationen zur Tätigkeit innerhalb der Schule: u. a. Einsatzbereich, Arbeitspensum, Unterrichtsfächer, Schulstufe, Betreuung bei Unterrichtstätigkeit, Erleben der Betreuung (in Anlehnung an Richter u. a. 2011), Wirkung der Lehrtätigkeit (in Anlehnung an Mayr u. a. 2009; Nieskens u. a. 2011)
- Angaben zur Zukunft: u. a. Sicherheit, zukünftig als Lehrkraft tätig zu sein („Wie sicher sind Sie sich derzeit, dass Sie einmal im Lehrer:innenberuf tätig sein werden?“ 5-stufige Antwortskala: 1 = „Ich werde sicher im Lehrer:innenberuf tätig sein.“, 2 = „Ich werde eher im Lehrer:innenberuf tätig sein.“, 3 = „Es ist noch völlig offen, was ich tun werde.“, 4 = „Ich werde eher nicht im Lehrer:innenberuf tätig sein.“, 5 = „Ich werde ziemlich sicher nicht im Lehrer:innenberuf tätig sein.“; vgl. Bäuerlein u. a. 2018)

Tabelle 2 stellt eine Auswahl der in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Items und Skalen dar. Es sei darauf verwiesen, dass für die Wirkung der Lehrtätigkeit (in Anlehnung an Mayr u. a. 2009; Nieskens u. a. 2011) die interne Konsistenz der Subskala zur informierenden Wirkung nicht zufriedenstellend ist und daher nicht interpretiert werden kann.

doi.org/10.35468/6034-08

Tab. 2: Übersicht verwendeter Items und Skalen

Konstrukt			**Skalen-/ Item-Typ**	**Item-zahl**	**α**
Betreuung („Werden sie bei Ihrer studienunabhängigen Tätigkeit als Lehrer:in durch eine:n Ansprechpartner:in […] betreut?“)			Single-Item	1	
Profit	Tätigkeit als Lehrkraft		Single-Items	1	
	Studium			1	
Orientierung	am Studium		Single-Items	1	
	an anderen Lehrkräften			1	
	an eigener Schulzeit			1	
Tätigkeit im Beruf in der Zukunft („Wie sicher sind Sie sich derzeit, dass Sie einmal im Lehrer:innenberuf tätig sein werden?“)			Single-Item	1	
Erleben der Betreuung	Unterstützung durch die Ansprechpartner:in	instruktional	Skala	5	.82
		emotional		4	.85
	Zusammenarbeit mit der Ansprechpartner:in	transmissiv		5	.87
		konstruktivistisch		4	.88
	Zufriedenheit mit Ansprechpartner:in			5	.94
Wirkung der Lehrtätigkeit	informierend		Skala	3	.56
	reflexivanregend			3	.83
	steuernd			4	.85
	erkundungsanregend			3	.64
	entwicklungsfördernd			4	.80

3.3 Datenanalysen

Zur Beschreibung der Daten sowie Beantwortung der Forschungsfragen wurden deskriptive Statistiken und Häufigkeitsverteilungen verwendet. Mittels Pearson-χ^2-Tests wurden Zusammenhänge zwischen nominalskalierten Merkmalen auf Signifikanz geprüft. Gruppenunterschiede wurden mittels t-Tests für unabhängige Stichproben bzw. bei fehlender Varianzhomogenität mittels in diesem Fall robusteren Welch-Tests überprüft (vgl. Bortz & Schuster 2010). Die Varianzhomogenität wurde anhand des Levene-Tests überprüft. Zur Untersuchung von Gruppenunterschieden unter Berücksichtigung von Kovariaten und mehreren abhängigen Variablen wurden multivariate Kovarianzanalysen verwendet (vgl. Bäuerlein

u. a. 2018). Es wurden t-Tests für abhängige Stichproben bzw. Varianzanalysen durchgeführt, um Skalenmittelwerte zu vergleichen. Bei Varianzanalysen wird die Effektgröße bei statistischer Signifikanz durch das partielle Eta-Quadrat (η_p^2) berichtet. Die Größe des Effekts wird nach Cohen (1988) anhand der Grenzwerte von .01 (kleiner Effekt), .06 (mittelstarker Effekt) und .14 (starker Effekt) beurteilt. Bei t-Tests wird die Effektgröße durch Cohens *d* angegeben, wobei nach Cohen (1988) für $|d| = 0.2$ ein kleiner, für $|d| = 0.5$ ein mittelstarker und für $|d| = 0.8$ ein starker Effekt vorliegt. Bei allen inferenzstatistischen Testverfahren wurde das Signifikanzniveau per Konvention auf $\alpha = .05$ festgelegt. Die Datenaufbereitung sowie alle Berechnungen in der vorliegenden Untersuchung wurden mit SPSS 28 (IBM Corp.) durchgeführt. Fälle mit fehlenden Werten wurden bei entsprechenden Analysen listenweise ausgeschlossen.

4 Ergebnisse

Von 941 Studierenden gehen 65 Prozent einer Erwerbstätigkeit außerhalb des schulischen Kontextes nach (Stunden/Woche im Semester: $M = 10.32$, $SD = 6.28$, Min = 1, Max = „30 oder mehr"; Stunden/Woche in vorlesungsfreier Zeit: $M = 13.39$, $SD = 8.00$, Min = 1, Max = „30 oder mehr") und 35 Prozent sind in einer Schule tätig (Stunden/Woche im Semester: $M = 10.12$, $SD = 5.94$, Min = 1, Max = 28). Ein Viertel aller befragten Studierenden im Bachelor sowie knapp die Hälfte aller Studierenden im Master gaben an, einer Erwerbstätigkeit innerhalb der Schule nachzugehen. 83 Prozent der Studierenden mit Schultätigkeit gaben an, eine gleichbleibende, von der semesterfreien Zeit unabhängige Arbeitszeit in der Schule zu haben. Dabei liegt das Arbeitspensum bei Studierenden im Bachelor im Mittel bei knapp 9 gehaltenen Unterrichtsstunden pro Woche ($M = 8.76$, $SD = 5.78$) und bei Studierenden im Master durchschnittlich bei knapp 11 Unterrichtsstunden pro Woche ($M = 10.65$, $SD = 5.86$). Knapp 18 Prozent sind sowohl außer- als auch innerhalb der Schule erwerbstätig. 19 Prozent der Studierenden sind weder außer- noch innerhalb der Schule erwerbstätig. 36 Prozent der Studierenden ohne Tätigkeit in der Schule suchen nach einer solchen Stelle; knapp 40 Prozent der Studierenden mit Tätigkeit in der Schule suchen nach einer Stelle mit einem höheren Pensum.

Von den 325 Studierenden mit Tätigkeit innerhalb der Schule sind 58 Prozent als Vertretungslehrkraft ($n = 189$, Stunden/Woche im Semester: $M = 11.53$, $SD = 5.58$) tätig. Die 189 Vertretungslehrkräfte setzen sich zu 26 Prozent aus Studierenden aus dem Bachelor und zu 67 Prozent aus Studierenden im Master (Rest: Sonstiges) zusammen. Abbildung 1 zeigt die Arbeitszeit in Stunden pro Woche für Studierende im Bachelor und im Master. Knapp 26 Prozent der Studierenden mit Schultätigkeit sind in der Betreuung und knapp 22 Prozent als Unterrichtsassistenz tätig. 30 Prozent gaben an, einer sonstigen Tätigkeit in einer Schule nachzugehen.

doi.org/10.35468/6034-08

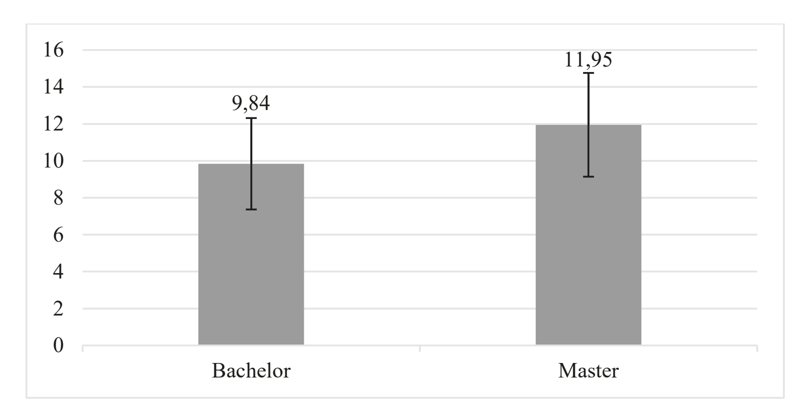


Abb. 1: Durchschnittliche Arbeitszeit in Unterrichtstunden pro Woche von Vertretungslehrkräften im Bachelor (*n* = 49) und im Master (*n* = 127)

Ob Studierende als Vertretungslehrkraft tätig sind, ist unabhängig vom Geschlecht (χ^2 (2) = 1.21, p = .55). Jedoch sind die betreffenden 189 Studierenden im Mittel älter als die 750 Studierenden, die nicht als Vertretungslehrkräfte tätig sind (*M* = 26.59 Jahre, *SD* = 4.67 vs. *M* = 25.36 Jahre, *SD* = 4.53; *t*(935) = –3.31, p < .001, *d* = –0.27), und befinden sich zudem in höheren Hochschulsemestern (*M* = 9.10, *SD* = 3.28 vs. *M* = 7.09, *SD* = 4.06; *t*(345.07) = –7.13, p < .001, *d* = –0.51).

Die Anstellung der Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, ist durchschnittlich auf knapp 9 Monate (*M* = 8.56, *SD* = 3.22) befristet. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden berichtet, dass eine Verlängerung des bestehenden Vertrages in Aussicht gestellt wurde. 65 Prozent der Studierenden hatte zum Zeitpunkt der Befragung bereits zuvor Verträge (Anzahl vorherige Verträge: *M* = 1.98, *SD* = 1.00, Max = 4).

Die Ergebnisse zeigen, dass das Gros der Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, dieser Tätigkeit eine steuernde Wirkung bzw. eine Wirkung auf die Laufbahnentscheidung beimisst. Demnach fühlen sie sich in ihrem Wunsch, später den Lehrer:innenberuf zu ergreifen, deutlich bestärkt (s. Abbildung 2). Zudem erleben die Studierenden die Tätigkeit als entwicklungsfördernd, was bedeutet, dass sie sich ihre persönlichen Stärken bewusst gemacht haben und auf Wege, sich weiterzuentwickeln, hingewiesen fühlen. Deutlich geringer fällt die erkundungsanregende Wirkung und damit die Anregung aus, sich weitere Informationen über den Beruf einzuholen. Zudem nehmen die Studierenden die Tätigkeit kaum als reflexivanregend wahr. Folglich fällt das intendierte Nachdenken über die eigene Neigung und Eignung für den Lehrer:innenberuf bzw. eine Überprüfung des Berufsziels sehr gering aus, wenngleich die hohe Standardabweichung

doi.org/10.35468/6034-08

bedeutende Differenzen zwischen den Studierenden erkennen lässt (vgl. Reintjes & Bellenberg 2012).

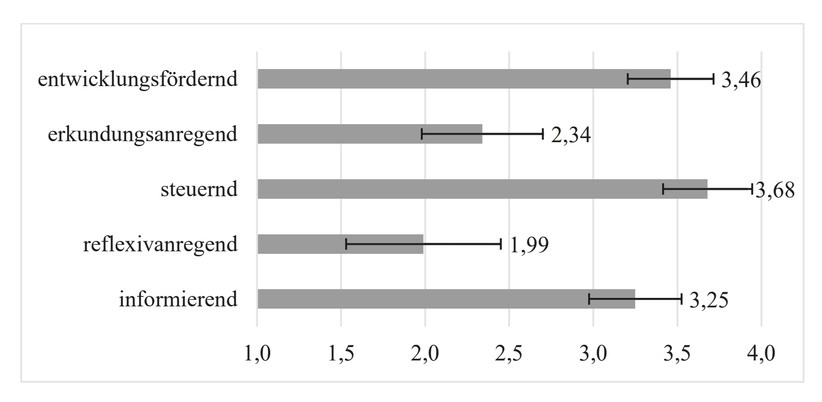


Abb. 2: Wirkung der Lehrtätigkeit aus Sicht der Studierenden; Beispielitem: „Meine Tätigkeit an der Schule hat mich veranlasst, mein Berufsziel zu überprüfen.", Antwortskala: 1 = „trifft nicht zu" bis 4 = „trifft zu"

Von den Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, gaben 35 Prozent an, ausschließlich in ihren Studienfächern zu unterrichten. Folglich unterrichten rund zwei Drittel der Studierenden mindestens in einem Fach fachfremd. Dabei unterscheidet sich der Anteil der Studierenden, der fachfremd unterrichtet, je nach Unterrichtsfach. 37 Prozent der Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, gaben an, in drei oder mehr Fächern fachfremd zu unterrichten.

Knapp ein Drittel der Studierenden, die als Vertretungslehrkraft in einer Schule tätig sind, gaben an, bei dieser Tätigkeit betreut zu werden ($n = 59$), wobei der Anteil bei Studierenden im Bachelor (37 Prozent) höher ist als bei Studierenden im Master (29 Prozent). Zudem werden Studierende, die in einer weiterführenden Schule tätig sind, eher betreut als diese, die in einer Grundschule tätig sind (42 Prozent vs. 24 Prozent). Studierende, die bei der Tätigkeit als Vertretungslehrkraft betreut werden, gaben dabei als Ansprechpartner:innen am häufigsten Lehrkräfte mit den gleichen Fächern (97 Prozent), Schulleitungen (71 Prozent) oder Lehrkräften mit anderen Fächern (66 Prozent) an. Knapp die Hälfte berichtete, durch eine Fachleitung betreut zu werden.

Aus Sicht der Studierenden zeichnet sich die Zusammenarbeit mit der betreuenden Person tendenziell stärker durch konstruktivistische als durch transmissive Elemente aus ($M = 3.22$, $SD = 0.75$ vs. $M = 2.39$, $SD = 0.65$; $t(57) = 8.28$, $p < .001$, $d = 1.09$). Demnach bewerten 67 Prozent bzw. 19 Prozent die Aussagen als (eher) zutreffend (s. Abbildung 3). Normativ ist dies durchaus als wünschenswert anzusehen, weil so eine reine „Tipps-und-Tricks-Vermittlungskultur" (Hascher 2012, 91) vermieden wird.

Es zeigt sich eine hohe Ausprägung hinsichtlich der erlebten Unterstützung von der betreuenden Person, sowohl in emotionalen (*M* = 3.56, *SD* = 0.50) als auch in instruktionalen (*M* = 3.47, *SD* = 0.50) Elementen ($t(57) = -1.85$, p = .07). 86 Prozent bzw. 83 Prozent der Studierenden bewerten entsprechende Aussagen als (eher) zutreffend. Aussagen bezüglich der Zufriedenheit mit der Ansprechpartner:in bewerten 93 Prozent der Studierenden als (eher) zutreffend (*M* = 3.69, *SD* = 0.48).

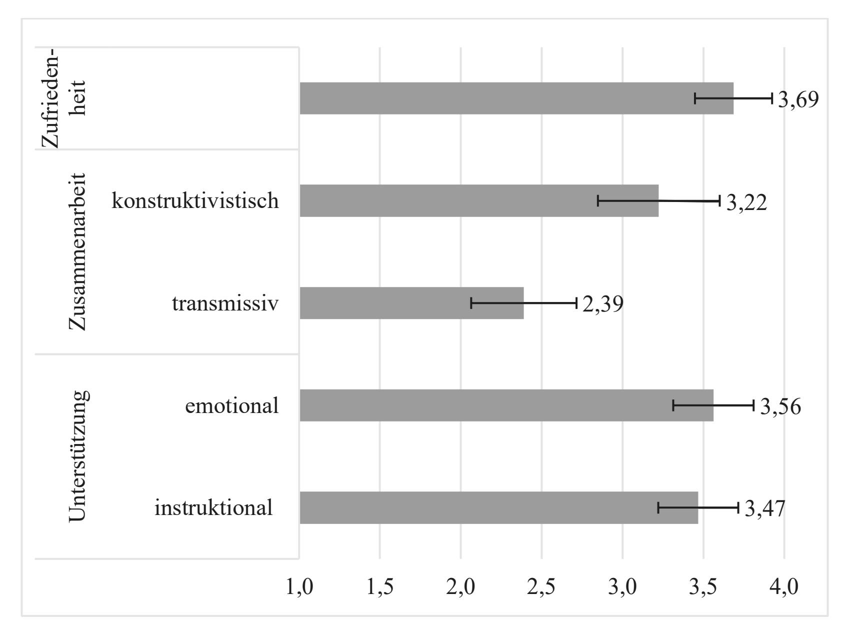


Abb. 3: Erleben der Betreuung; Beispielitem: „Meine Ansprechpartner:in hilft mir, mich selbstständig zu verbessern.“, Antwortskala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“

Studierende, die bei dem Unterrichten neben dem Studium betreut werden (*n* = 59), und solche, die dabei nicht betreut werden (*n* = 130), unterscheiden sich bei Kontrolle von Alter, Geschlecht und Hochschulsemester weder bedeutsam hinsichtlich der Sicherheit, später als Lehrkraft tätig sein zu wollen ($F_{1,180} = 0.01$), noch hinsichtlich der selbstwahrgenommenen Wirkung der eigenen Tätigkeit ($F_{5,183} = 0.42$).
Darüber hinaus gaben Studierende, die neben dem Studium als Vertretungslehrkraft tätig sind, an, sich stark an anderen Lehrkräften und zu einem moderaten Anteil auch an Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zu orientieren. Am wenigsten Orientierung bei der Lehrtätigkeit liefern aus Sicht der Studierenden die Modelle

doi.org/10.35468/6034-08

und Konzepte, die sie an der Universität oder Hochschule kennengelernt haben (s. Abbildung 4). Zudem schätzen sie den Profit von der Tätigkeit als Lehrkraft für das Studium hoch ein, wobei Studierende angaben, in moderatem Maße bei der Tätigkeit von ihrem Studium zu profitieren.

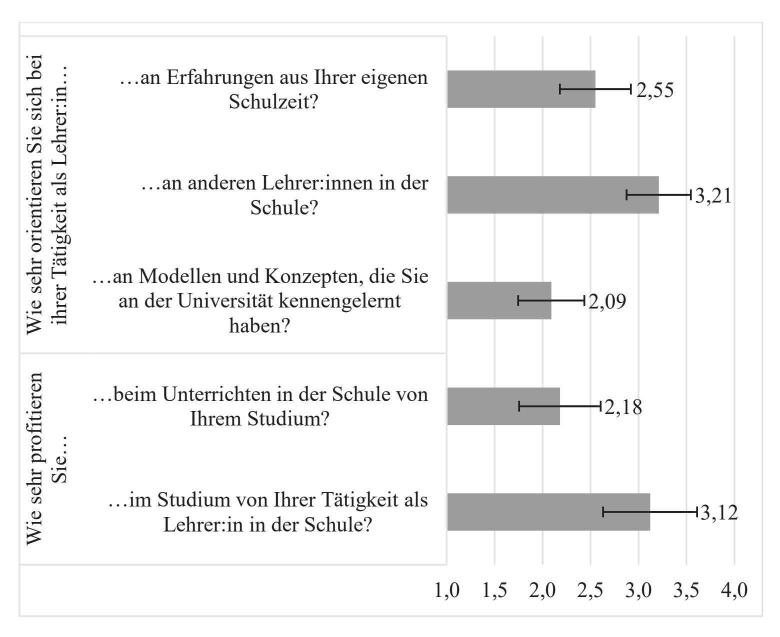


Abb. 4: Profit und Orientierungen aus Sicht der Studierenden, Antwortskala: 1 = „gar nicht" bis 4 = „in hohem Maße"

Studierende, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, und solche, die es nicht sind, unterscheiden sich bei Kontrolle von Alter, Geschlecht und Hochschulsemester signifikant in der Sicherheit, später als Lehrkraft tätig sein zu wollen (M = 1.26, SD = 0.61 vs. M = 1.49 , SD = 0.77; $F_{1.910}$ = 18.82, $p < .001, \eta_p^2 = 0.02$). Knapp 80 Prozent der Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, gaben an, ziemlich sicher später auch als Lehrkraft tätig zu sein, wohingegen es bei solchen, die diese Tätigkeit nicht ausüben, nur 60 Prozent als ziemlich sicher bewerten.

5 Diskussion

Die vorliegende explorative Studie liefert eine erste Bestandsaufnahme hinsichtlich der Beschäftigungssituation von Lehramtsstudierenden in Niedersachsen. Die Befunde bekräftigen, dass ein erheblicher Teil der Studierenden bereits während ihres

doi.org/10.35468/6034-08

Studiums insbesondere als Vertretungslehrkraft in der Schule tätig ist und somit einen vorgezogenen Berufseinstieg erfährt. Dies stimmt mit den eingangs vorgestellten Ergebnissen aus der Schweiz überein (vgl. Bäuerlein u. a. 2018; Scheidig & Holmeier 2022; Kreis & Güdel 2023; SKBF 2023). Darüber hinaus ließen sich die Befunde hinsichtlich der Betreuung replizieren, da das Gros der Studierenden, die bereits eigenständig unterrichten, keine Betreuung erhält. Angesichts der Bedeutung einer systematischen Betreuung für einen erfolgreichen Berufseinstieg (vgl. Abschnitt 2) erscheint dieser Befund besorgniserregend.

Die Rekrutierung von Studierenden wurde aufgrund der akuten Lehrkräftebedarfskrise von der SWK (2023) empfohlen. Die vorliegende Studie zeigt, dass diese Praxis in Niedersachsen bereits seit längerer Zeit etabliert ist. Allerdings wird deutlich, dass die Empfehlungen für den Einsatz rekrutierter Studierender an Schulen in Niedersachsen bisher nur begrenzt Berücksichtigung finden. So unterrichten sowohl Studierende im Master als auch solche, die sich erst im Bachelor befinden, eigenständig und werden dabei zum Großteil nicht betreut. Dies steht im Widerspruch zu der Empfehlung, Studierende im Bachelor ausschließlich in assistierender Funktion einzusetzen und alle unterrichtenden Studierenden durch eine erfahrene Lehrkraft zu betreuen (vgl. SWK 2023). Darüber hinaus überschreiten Studierende die empfohlene Arbeitszeit von 10 Stunden pro Woche und unterrichten fachfremd, wobei viele von ihnen in mehreren Fächern fachfremd eingesetzt werden. Die Befunde zeigen, dass häufig keine klaren Anforderungsprofile für einen konkreten Einsatz definiert werden, sondern Studierende ungeachtet ihrer fachlichen Voraussetzungen dort eingesetzt werden, wo akuter Bedarf besteht (*Feuerwehr-Prinzip*).

Die vorliegenden Befunde legen zudem nahe, dass eine Betreuung der Studierenden während ihrer Tätigkeit als Vertretungslehrkraft nicht nur einen positiven Effekt auf ihre Professionalisierung hat (vgl. Abschnitt 2), sondern auch auf die wahrgenommene Unterstützung. Die betreuten Studierenden zeigen eine hohe Zufriedenheit mit der Betreuung und fühlen sich sowohl in emotionaler als auch in instruktionaler Hinsicht unterstützt. Die Zusammenarbeit ist durch konstruktivistische Elemente geprägt. Diese Befunde stimmen mit Ergebnissen aus der Schweiz überein (vgl. Bäuerlein u. a. 2018). Da Mentoring dazu beiträgt, die Belastung der Studierenden zu reduzieren, die mit der eigenständigen Unterrichtstätigkeit einhergeht (vgl. Bäuerlein u. a. 2018), ist es von entscheidender Bedeutung, dass die Empfehlungen hinsichtlich der Betreuung von studentischen Vertretungslehrkräften uneingeschränkt umgesetzt werden.

Unabhängig von den Betreuungsverhältnissen nehmen die Studierenden, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, die Tätigkeit als besonders steuernd und entwicklungsfördernd wahr. Diese Befunde decken sich mit einer Studie, die das Eignungspraktikum in NRW aus Perspektive der Praktikant:innen untersuchte (vgl. Reintjes & Bellenberg 2012). Im Gegensatz zu der Studie von Bäuerlein

doi.org/10.35468/6034-08

u. a. (2018) werden die Unterschiede in den selbstwahrgenommenen Wirkungen zwischen Studierenden, die bei ihrer Tätigkeit betreut werden, und solchen, die keine Betreuung erhalten, jedoch nicht signifikant. Darüber hinaus zeigt die vorliegende Studie, dass sich Studierende, die als Vertretungslehrkraft tätig sind, sicherer fühlen, später als Lehrkraft tätig zu sein, als Studierende ohne eine solche Tätigkeit. Diese Erkenntnis stimmt mit den Ergebnissen von Bäuerlein u. a. (2018) überein und deutet darauf hin, dass die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft die Studierenden in ihrer Berufswahl bestärkt, was auch durch die selbstwahrgenommene Wirkung dieser Tätigkeit gestützt wird. Es bleibt jedoch unklar, ob die betreffenden Studierenden tatsächlich besser unterrichten und die Tätigkeit ihre professionelle Entwicklung fördert (vgl. Bäuerlein u. a. 2018), da es sich lediglich um subjektive Einschätzungen handelt.

Die Beschäftigung von Studierenden als eigenständige Vertretungslehrkräfte hat, unabhängig von der Umsetzung der Empfehlungen, auch Implikationen für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung. Erstens verdeutlichen die vorliegenden Ergebnisse den immensen Bedarf an Lehrkräften, der in der aktuellen Situation nicht ausreichend gedeckt werden kann. Es ist evident, dass die Hochschulen und Universitäten sowie Studienseminare diese Lücke nicht allein durch eine hohe Absolvierendenquote schließen können.

In diesem Zusammenhang müssen auch die Auswirkungen der individuellen Erfahrungen, die Studierende als eigenständige Vertretungslehrkräfte in der Schule sammeln, auf die universitäre Lehrkräfteausbildung und insbesondere auf die Praxisphasen innerhalb dieser berücksichtigt werden. Der kumulative Kompetenzaufbau der Studierenden wird durch den Einsatz als Vertretungslehrkraft insbesondere in Praxisphasen beeinflusst und hat somit Auswirkungen auf ihre Professionalisierung, obgleich diese Annahme noch einer differenzierten, empirischen Überprüfung bedarf. Studierende berichten, sich in ihrem eigenständig erteilten Unterricht eher wenig an Methoden und Konzepten, die in der Hochschule/Universität vermittelt wurden, zu orientieren und nur mäßig von ihrem Studium bei der Tätigkeit als Vertretungslehrkraft zu profitieren. Es scheint daher von großer Bedeutung für Hochschulen und Universitäten, Konzepte zur Begleitung und Unterstützung von Vertretungslehrkräften zu entwickeln, um einen individuell-adaptiven, reflexiv-kumulativen Kompetenzaufbau zu gewährleisten. Außerdem ist es für den Professionalisierungsprozess unabdingbar, dass Studierende lediglich in ihren Studienfächern als Vertretungslehrkraft eingesetzt werden. Im Gegensatz zu der einphasigen Lehrkräftebildung der Schweiz ergeben sich für die zweiphasige Lehrkräftebildung in Deutschland weitere Implikationen. Denkbar wäre, dass Studierende sich die neben dem Studium ausgeübten Tätigkeiten an Schulen für die zweite Phase – zumindest teilweise – anrechnen lassen können. Eine geeignete Begleitung und Unterstützung der Studierenden sowohl in der Schule als auch an der Hochschule/Universität ist dafür von zentraler Bedeutung.

doi.org/10.35468/6034-08

Zudem muss die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer eigenständigen schulischen Vorerfahrungen in der Lehrkräftebildung der zweiten Phase adaptiv berücksichtigt werden.
Zum Abschluss ist anzumerken, dass die vorliegende Studie eine querschnittliche Erhebung subjektiver Selbsteinschätzungen von Studierenden an verschiedenen Hochschulen und Universitäten in Niedersachsen darstellt. Methodische Limitationen wie das Fehlen von Kausalschlüssen wie möglicherweise mangelnde Repräsentativität für angehende Lehrkräfte sind zu berücksichtigen.
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Beschäftigung als Vertretungslehrkraft für Studierende das Potenzial hat, ihre Professionalisierung zu fördern und gleichzeitig einen Beitrag zur Deckung des Lehrkräftebedarfs zu leisten. Professionalisierungsrisiken bestehen insbesondere in der mangelhaften Begleitung, fachfremder Unterrichtstätigkeit sowie einer mangelnden Verzahnung universitärer und schulischer Wissensbestände. Es bedarf jedoch zukünftiger Forschung in Form von längsschnittlichen Untersuchungen, um die Auswirkungen der Vertretungslehrkrafttätigkeit auf die Professionalisierung von Studierenden sowie das Schulsystem im Allgemeinen zu erforschen.

Literatur

Anders, F. (2023): Lehrermangel verschärft sich weiter. In: Das Deutsche Schulportal. Online unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Bäuerlein, K. & Reintjes, C. & Fraefel, U. & Jünger, S. (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? – Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: Forschungsperspektiven (10), 28-45.

Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.

Bortz, J. & Schuster, C. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2022): Drs. 22/8782. Hamburg. Online unter: https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/80472/sommerarbeitslosigkeit_unter_lehrkraeften_im_schuljahr_2021_2022.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Carnevale, A. P. & Smith, N. (2018): Balancing Work and Learning. Implications for low-income students. In: Center on Education and the Workfroce. Georgetown University. Online unter: https://cew.georgetown.edu/cew-reports/learnandearn/#resources. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd ed. New York: Routledge.

eurostat (2022): How many students worked while studying in 2021? In: Eurostat, 29.08.2022. Online unter: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220829-1. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Gwosc, C. & Hauschildt, K. & Wartenbergh-Cras, F. & Schirmer, H. (2021): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII 2018-2021 | Synopsis of Indicators. 1. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online unter: https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: A. Gastager & T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Landau: Empirische Pädagogik, 161-174.

doi.org/10.35468/6034-08

Hascher, T. (2011): Vom ‚Mythos Praktikum' … und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung, 8-16.
Hascher, T. (2012): Forschung zur Bedeutung von Schul- und Unterrichtspraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 30 (1), 87-98.
Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung " des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.
Huber, S. G. & Helm, C. & Lusnig, L. (2023): Schulischer Personalmangel. Kurz-, mittel- und langfristige Lösungsansätze für Politik, Schulaufsicht, Hochschulen und in den Schulen selbst. In: #schule verantworten 3 (1), 37-45.
Keller-Schneider, M. (2020): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Bearbeitung beruflicher Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen sowie in berufsphasendifferenten Vergleichen. 2. Auflage. Münster: Waxmann.
Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Online unter: https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2030. (Abrufdatum: 30.04.2023).
Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
KMK (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).
KMK (2019a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).
KMK (2019b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).
KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modelle der Länder. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/lehrkraefteeinstellungsbedarf-und-angebot.html. (Abrufdatum: 30.04.2023).
Korneck, F. (2020): Sondermaßnahmen vs. nachhaltige Professionalisierung im Lehrerberuf. In: R. Porsch & B. Rösken-Winter (Hrsg.): Professionelles Handeln im fachfremd erteilten Mathematikunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 49-77.
Kreis, A. & Güdel, T. (2023): Schulische und ausserschulische Erwerbstätigkeit der Studierenden im Studiengang SEK I. Bericht zur Kurzbefragung aller Studierenden der Studienprogramme SEK I an der PHLU im Herbstsemester 2022. Pädagogische Hochschule Luzern.
Mayr, J. & Gutzwiller-Helfenfinger, E. & Nieskens, B. (2009): Online counselling for teacher training applicants. Poster präsentiert an der ECER, Wien, Semptember 2009.
Middendorff, E. & Apolinarski, B. & Becker, K. & Bornkessel, P. & Brandt, T. & Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. In: BMBF. Berlin. Online unter: https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/Soz21_hauptbericht_barrierefrei.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).
Multrus, F. & Majer, S. & Bargel, T. & Schmidt, M. (2017): Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. BMBF. Berlin. Online unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4. (Abrufdatum: 30.04.2023).

NCES (2022): College Student Employment. Condition of Education. In: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Online unter: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/ssa, zuletzt aktualisiert am 05.2023. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Niedersächsisches Kultusministerium: EiS Online. Online unter: https://www.eis-online.niedersachsen.de/. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Niedersächsisches Kultusministerium (2015): „Feuerwehrlehrkräfte" an niedersächsischen Schulen. Sitzung des Niedersächsischen Landtages am 18.09.2015 - TOP 25 - Nummer 54. Online unter: https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/feuerwehrlehrkraefte-an-niedersaechsischen-schulen--136963.html. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Nieskens, B. & Mayr, J. & Meyerdierks, I. (2011): CCT - Career Counselling for Teachers. Evaluierung eines Online-Beratungsangebots für Studieninteressierte. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (1), 8-32. DOI: 10.25656/01:14717.

Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes & T.-S. Idel & G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 207-222.

Porsch, R. & Gräsel, F. (2022): Fachfremdes Unterrichten und Schulleitungen: Einstellungen und Maßnahmen zur Unterstützung fachfremd tätiger Lehrkräfte. In: Z f Bildungsforsch 12 (3), 457-478. DOI: 10.1007/s35834-022-00365-3.

Porsch, R. & Reintjes, C. (2023): Teacher shortage in Germany: Alternative routes into the teaching profession as a challenge for schools and teacher education. In: P. Hohaus & J.-F. Heeren (Hrsg.): The Future of Teacher Education. Innovations across Pedagogies, Technologies and Societies. 7. Auflage: Brill, 339-363.

Porsch, R. & Terhart, E. (2019): Was sagt die Forschung? Ein Gespräch zu fachfremdem Unterricht mit Ewald Terhart. In: Lernende Schule (85), 10-13.

Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2012): Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In: Schulpädagogik heute (5).

Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2014): Überprüfung der Eignung für den Lehrerberuf durch Selbsterkundung, Beratung und Praxiserleben? Das Eignungspraktikum in NRW aus der Perspektive der Praktikanten. In: R. Bolle (Hrsg.): Eignung für den Lehrerberuf? Schriftenreihe der Bundesgemeinschaft Schulpraktische Studien. Leipzig: Universitätsverlag, 23-46.

Reintjes, C. & Bellenberg, G. (2020): Zwischen Unterrichtsversorgung und Qualifikationsanspruch. Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteigende in den Lehrberuf. In: SchulVerwaltung (12), Artikel Ausgabe NRW, 329-332.

Reintjes, C. & Jünger, S. (2017): Lehrer/innenbildung im hybriden Raum - Anforderungen an eine kooperative Professionalisierung. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik (7), 1-20. Online unter: https://irf.fhnw.ch/handle/11654/25510. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Richter, D. & Kunter, M. & Lüdtke, O. & Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (1), 35-59. DOI: 10.1007/s11618-011-0173-8.

Rothland, M. (2018): Yes, we can! Anmerkungen zur trügerischen „Kompetenzentwicklung" von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 36 (3), 482-495. Online unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=19057. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Z f Bildungsforsch 12 (3), 479-496. DOI: 10.1007/s35834-022-00349-3.

SKBF (2023): Bildungsbericht Schweiz 2023. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Unter Mitarbeit von DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation und Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). Bonn. Online unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-258578. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Thiel, F. & Schewe, C. M. (2022): Personalgewinnung als Grundlage schulischer Personalentwicklung. In: F. Thiel & C. Manuela Schewe & B. Muslic & E.-M. Lankes & N. Maritzen & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.): Personalentwicklung in Schulen als Führungsaufgabe. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 73-131.

Ulrich, I. & Klingebiel, F. & Bartels, A. & Staab, R. & Scherer, S. & Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review, Band 9. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer Fachmedien (Edition ZfE), 1-66.

Universität Osnabrück (2021): Studierendenbefragung zum digitalen Sommersemester 2020. In: Servicestelle Lehrevaluation. Osnabrück. Online unter: https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/Bericht_Studierendenbefragung-2020.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).

Universität Osnabrück (2022): Tabellarische Ergebnisübersicht zur Absolvent*innenbefragung. Gesamtbericht nach Abschlussart - Prüfungsjahrgang 2020. Abschlüsse Lehramtsstudium. In: Servicestelle Lehrevaluation. Osnabrück. Online unter: https://www.psycho.uni-osnabrueck.de/fileadmin/doc-lehreval/TB_Lehramtsabschl%C3%BCsse_im_Vergleich20.pdf. (Abrufdatum: 30.04.2023).

doi.org/10.35468/6034-08

Autor:innenangaben

Isabelle Winter, wissenschaftliche Mitarbeiterin
Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik
AG Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionsforschung
Heger-Tor Wall 9, 49074 Osnabrück
isabelle.winter@uos.de

Christian Reintjes, Prof. Dr.
Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungs- und Professionsforschung, Steuerung und Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, Bildungsberichterstattung sowie Reflexion in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung
Heger-Tor Wall 9, 49074 Osnabrück
christian.reintjes@uos.de

Sonja Nonte, Prof. Dr.
Universität Osnabrück, Abteilung Schulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Geschlechtsdisparitäten im schulischen Kontext, faire Vergleiche in der empirischen Bildungsforschung
Heger-Tor Wall 9, 49074 Osnabrück
sonja.nonte@uos.de

doi.org/10.35468/6034-08

Laura Simonis und Sabine Klomfaß

Ins kalte Wasser. Wie Lehramtsstudierende ihre Tätigkeit als Vertretungslehrkräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen

Abstract
Um temporären Unterrichtsausfall zu vermeiden, werden vielerorts studentische Vertretungslehrkräfte eingesetzt. In Ermangelung von Alternativen wird dabei die Unterrichtsversorgung gegenüber den Anforderungen an das pädagogische Können des schulischen Personals priorisiert, was Einbußen bei der Unterrichtsqualität erwarten lässt. Bezogen auf den Nutzen des Vertretungsunterrichts als zusätzliche Praxiserfahrung im Professionalisierungskontext erscheint die Sache jedoch komplizierter. Im Beitrag wird der Vertretungsunterricht zunächst durch einen Vergleich mit den universitären Schulpraktika kompetenztheoretisch, berufsbiografisch und strukturtheoretisch perspektiviert: Am Kompetenzerleben, an der Bearbeitung biografischer Entwicklungsaufgaben und am Umgang mit Handlungsdruck sollte sich beantworten lassen, inwiefern sich die Studierenden durch ihre Vertretungstätigkeit professionalisieren. Gemäß dieser Heuristik wurden Sequenzen aus narrativen Interviews mit Vertretungslehrkräften ausgewählt, um zu rekonstruieren, wie sie die Relevanz ihrer Tätigkeit für ihr Professionell-Werden begreifen. Aufgezeigt wird, dass eine generelle Ablehnung der Vertretungstätigkeit mit Rückgriff auf professionstheoretische Modelle der Professionalisierung nicht haltbar ist. Empirisch deutet die Komplexität der Professionalisierungserfahrungen auf ein Manko dieser Modelle hin. Praxeologische Ansätze könnten den fehlenden Baustein liefern, um die genuine Bedeutung der Praxis für die Professionalisierung zu erfassen.

Schlüsselwörter
studentischer Vertretungsunterricht, Professionalisierung, Schulpraktika

Der Einsatz von Studierenden zur Entlastung und Unterstützung von Schulen hat sich in den letzten Jahren zu einer der wichtigsten Maßnahmen herauskristallisiert, um kurzfristig und befristet die Unterrichtsversorgung angesichts der personellen Bedarfskrise im Schuldienst sicherzustellen. Die Einführung dieser Maßnahme etwa zur Jahrtausendwende stand damals noch unter anderen Vorzeichen, als es darum ging, die Autonomie der Einzelschulen zu stärken, um mit kleinen Budgets

doi.org/10.35468/6034-09

flexibel auf temporären Unterrichtsausfall zu reagieren. In den Folgejahren erhöhten sich durch den Ausbau der Ganztagsschulen, durch den Umbau zu einem inklusiven Schulsystem und zuletzt im Kontext der Coronapandemie die personellen Bedarfe massiv, die durch die Rekrutierung von Studierenden zumindest teilweise gedeckt werden sollten. Mittlerweile ist diese Praxis in allen Bundesländern üblich (vgl. SWK 2023, 17) und umfasst längst nicht nur zuarbeitende Jobs wie die Inklusionsassistenz oder die Hausaufgabenbetreuung. Ebenso erteilen Studierende selbstständig Unterricht, geben Noten, führen Elterngespräche, leiten Klassen usw. Diese Lehrer:innentätigkeiten übernehmen nicht nur fortgeschrittene Lehramtsstudierende, sondern mit „der Verschärfung des Mangels" (SWK 2023, 18) werden teilweise bereits Studienanfänger:innen akquiriert.
Parallel zum Studium bedeutet die Übernahme von Unterrichtstätigkeiten für Lehramtsstudierende eine frühe Sozialisierung in das Berufsfeld. Unter diesem Blickwinkel wird die Maßnahme relevant für den Prozess der individuellen Verberuflichung im Sinne eines Professionell-Werdens für den Lehrer:innenberuf, kurz: für die Professionalisierung (vgl. Cramer 2020, 111f.). Aufbauend auf den Forschungsstand werden in diesem Beitrag durch einen Vergleich mit den universitären Praxisphasen (Schulpraktika) die Besonderheiten des studentischen Vertretungsunterrichts als außeruniversitäre Praxisphase herausgearbeitet und professionstheoretisch diskutiert. Anschließend werden am Beispiel der Maßnahme „PES" zunächst die konkreten Bedingungen für den studentischen Vertretungsunterricht in Rheinland-Pfalz beleuchtet. Wie Lehramtsstudierende ihre Arbeit als PES-Kräfte für ihre Professionalisierung relevant setzen, wird dann auf der Basis von narrativen Interviews dem interpretativen Paradigma folgend rekonstruiert. Aufgezeigt werden sowohl Risiken als auch individuell genutzte Chancen der Professionalisierung.

1 Der studentische Vertretungsunterricht im Blick der Professionsforschung

Trotz des jahrzehntelangen Bestehens dieser Maßnahme ist gegenwärtig „über den Einsatz und die Unterstützung von Vertretungslehrkräften", wie die SWK (2023, 18) trocken feststellt, „wenig bekannt". Mit Sichtbarwerden des gesamten Ausmaßes des Lehrer:innenmangels rückt der studentische Vertretungsunterricht nun stärker in den Blick der Forschung. Eine Vollerhebung[1] im Jahr 2022 an der Universität Trier ergab, dass 22 % der Lehramtsstudierenden bereits bis zum Ende ihres Bachelorstudiums einer schulischen Vertretungstätigkeit nachgegangen sind, wobei ihr Vertragsumfang durchschnittlich sechs Stunden pro Woche

1 Die Daten stammen aus dem Projekt „TrigitalPro" (Arbeitsfeld 03a/Kompetenzmonitoring, Leitung: C. Schneider).

doi.org/10.35468/6034-09

umfasst (mit einer breiten Streuung von einer bis zu 22 Wochenstunden). Die Sorge, dass sich deshalb Studienzeiten verlängern könnten, ist nicht von der Hand zu weisen (vgl. SWK 2023, 19). In Zeiten der anhaltenden Bedarfskrise (vgl. KMK 2022; Klemm 2022) bedeuten solche Auswirkungen einen Pyrrhussieg, weil sich in der Folge das Erreichen des Ziels verzögert, den Bedarf durch ausgebildete Lehrer:innen zu decken. Daten dazu, ob die Vertretungstätigkeiten sogar zum Studienabbruch führen, liegen bislang nicht vor.
Scheidig & Holmeier (2022, 486) berichten, dass an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz durchschnittlich etwa ein Drittel der Studierenden einer „studienunabhängigen Unterrichtstätigkeit“ in Schulen nachgeht. Sie konnten anhand einer Studierendenbefragung zeigen, dass die Übernahme von Vertretungstätigkeiten für die Bewertung des Studiums keinen besonderen Unterschied macht (Scheidig & Holmeier 2022, 490). Bei den studentischen Vertretungslehrkräften ist der Wunsch nach Lehrveranstaltungen, in denen ein differenzierter Blick auf die beruflichen Herausforderungen vermittelt wird, im Vergleich zu ihren Kommiliton:innen jedoch etwas stärker ausgeprägt und sie schätzen ihren Kompetenzzuwachs durch das Studium etwas schwächer ein. Die Interpretation dieser Ergebnisse lässt viel Spielraum. Scheidig & Holmeier (2022, 490) deuten die Befunde so, dass die „Studierenden das hochschulische Lehrangebot nicht als eine Ressource für die Reflexion und Verarbeitung der eigenen Erfahrungen in der Anstellung im Schulfeld verstehen“ könnten. Dies könne, so Scheidig & Holmeier mit Verweis auf Hascher (2005) und Bäuerlein u. a. (2018) weiter, jedoch auch an einer Selbstüberschätzung der eigenen Kompetenzen liegen, die auf der Wahrnehmung beruht, als Lehrer:in im Vertretungsunterricht auch ohne Studium reüssieren zu können.
Diese Annahme, dass das Studium für den Lehrer:innenberuf verzichtbar sei, würde einen fundamentalen Angriff auf die akademischen Qualifikationsansprüche der Lehrer:innenbildung darstellen. Ein solcher Angriff lässt sich jedoch mit Blick auf die Professionalität studentischer Vertretungslehrer:innen kontern, die für die Ausübung ihrer Tätigkeit (noch) nicht als hinreichend qualifiziert gelten können. Solange die Studierenden noch keine systematisch aufgebaute professionelle Handlungskompetenz erworben haben, bleibt die Qualität des studentischen Unterrichts immer fraglich. Nimmt man weiter an, dass studentische Vertretungslehrer:innen Unterrichtsschemata nur reproduzieren und mit der Gestaltung sinnstiftender Bildungsprozesse überfordert sind, können negative Auswirkungen auf die Lernergebnisse der Schüler:innen nicht ausgeschlossen werden. Diese Argumentation stützt die Norm und bildungspolitische Forderung, dass nur vollständig qualifizierte Lehrer:innen unterrichten sollten. Geht es also um Qualitätsansprüche an Unterricht, ist der Schlusspunkt dieser Argumentation, dass studentischer Vertretungsunterricht abzulehnen ist.

doi.org/10.35468/6034-09

Nachdem nun die Frage nach der Professionalität als hinreichend beantwortet gelten kann, konzentrieren wir uns im Folgenden ausschließlich auf den Prozess des Professionell-Werdens studentischer Vertretungslehrer:innen. Dazu wird zunächst der Vertretungsunterricht mit den Schulpraktika verglichen, die in Modellen und empirischen Untersuchungen zur Professionalisierung für den Lehrer:innenberuf seit Langem im Fokus stehen. Ziel dieses Vergleichs ist eine genauere Konstituierung des Untersuchungsgegenstands, mit denen der Vertretungsunterricht professionstheoretisch perspektiviert wird.

2 Praxisphasen diesseits und jenseits des universitären Curriculums

Im Unterschied zum studentischen Vertretungsunterricht, verstanden als selbstinitiierter beruflicher Entwicklungsprozess jenseits des universitären Curriculums (vgl. Hascher 2007, 163), liegen für die universitären Praxisphasen eine Vielzahl empirischer Forschungsbefunde vor (vgl. Arnold u. a. 2014; Košinár u. a. 2016). Curricular werden mit den Schulpraktika hauptsächlich drei Aufgaben anvisiert: erste berufspraktische Kompetenzen zu erwerben, sich beruflich zu orientieren sowie Theorie und Praxis zu relationieren. Abhängig von den individuellen Lernvoraussetzungen der Studierenden sowie von den konkreten Umständen, unter denen die Schulpraktika stattfinden, werden diese Ziele in summa auch erreicht (vgl. Bach 2020). Ihr Nimbus als profilierende Lerngelegenheit im Lehramtsstudium hat in den letzten Jahren dazu geführt, dass in einigen Bundesländern die universitären Praxisphasen verlängert wurden, um im Arrangement eines Praxissemesters eine Intensivierung der genannten Aufgaben zu ermöglichen. Sowohl beim Praxissemester als auch bei den anderen Schulpraktika gilt mittlerweile jedoch als ausreichend empirisch belegt, dass die Wirksamkeit für die Professionalisierung nicht von der Dauer, sondern entscheidend von der Qualität der Lerngelegenheit u. a. bezogen auf die Begleitung durch schulische Mentor:innen und universitäre Tutor:innen abhängt (vgl. Bach 2020, 626).
Wie wird der Stellenwert und Nutzen universitärer Praxisphasen theoretisch begründet? Und können diese Punkte auch für die außeruniversitären Praxisphasen gelten? Diese Fragen werden im Folgenden im Rekurs auf die jeweiligen Modelle der Professionalisierung aus den drei prominenten Ansätzen der kompetenztheoretischen, der berufsbiografischen und der strukturtheoretischen Professionsforschung (vgl. Cramer 2020, 112f.) pointiert erörtert.

a) Im kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Baumert & Kunter, 2006) wird professionelle Handlungskompetenz erreicht, indem die Studierenden in ihrer Entwicklung von Noviz:innen zu Expert:innen (vgl. Bromme 1992) eine möglichst hohe Ausprägung ihrer Kompetenz in den verschiedenen Anforderungsdimensionen,

doi.org/10.35468/6034-09

wie dem Professionswissen, erreichen. Dabei kann Kompetenz als Kontinuum zwischen Dispositionen und Performanz gefasst werden (Blömeke u. a. 2015, 7). Wenn die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz als kontinuierlicher Prozess der Integration von Wissen und Können über die gesamte Berufslaufbahn modelliert wird (vgl. Baumert & Kunter 2006, 507), sind Praxisphasen während des Studiums sinnvoll, sogar unverzichtbar. Ihr Wert bleibt jedoch davon abhängig, wie die Praxiserfahrung für den Kompetenzerwerb genutzt wird. Erfahrene Mentor:innen, kollegiale Lerngemeinschaften, die systematische Beobachtung und theoriegeleitete Analyse von Unterrichtspraxis usw. können die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz unterstützen, um in anfordernden Praxisphasen einen Rückfall in „traditionelle Haltungen“ zu vermeiden (Baumert & Kunter 2006, 502). Aber auch ein Zuviel an Praxis oder ein falscher Zeitpunkt sind kompetenztheoretisch denkbar. König & Rothland (2018, 1) haben im Kontext des Praxissemesters Hinweise darauf gefunden, „dass eine alleinige Erweiterung des Umfangs von Praktika […] eher die Adaption von Studierenden an die Schulpraxis“ bewirkt. Ulrich u. a. (2020, 6) kritisieren, dass die frühe Terminierung des Praxissemesters im Studium „in Hinblick auf die Kompetenzentwicklung u. a. zur Überschätzung eigener Erfahrungen, Geringschätzung von Forschungserkenntnissen, Überforderung oder der Entwicklung suboptimaler Lösungsstrategien führen“ könne.
Außeruniversitäre Praxisphasen wären aus kompetenztheoretischer Sicht folglich nicht per se abzulehnen, da sie als Lerngelegenheit für den Erwerb professioneller Handlungskompetenz genutzt werden können. Als Erkenntnis aus den Schulpraktika müsste allerdings auch für den Vertretungsunterricht eine professionelle Begleitung der Studierenden installiert und die Vorgabe umgesetzt werden, dass diese Tätigkeit im Studienverlauf nicht zu früh übernommen werden darf.

b) In berufsbiografischen Ansätzen wird trotz verschiedener Forschungslinien (vgl. Fabel-Lamla 2018) allgemein Professionalisierung als ein biografischer Prozess entworfen, in dem beruflich relevante Entwicklungsaufgaben bearbeitet werden (vgl. Hericks 2006). Die Curricula der Lehrer:innenbildung bilden für die Professionalisierung eine Art Gerüst, entscheidend ist aber, wie die Studierenden die an sie gestellten Anforderungen subjektiv wahrnehmen und bearbeiten (vgl. Hericks & Kunze 2002, 412). Keller-Schneider (2016, 158) versteht Praxisphasen als Lerngelegenheiten, in denen die Studierenden aufgefordert sind, „sich auf Herausforderungen einzulassen, Erkenntnisse reflexionsorientiert herauszuarbeiten und ihre Erfahrungen als Ressource für die eigene Professionalisierung zu nutzen.“ Ähnlich wie im kompetenztheoretischen Ansatz spricht sie sich für eine dosierte Erhöhung der Anforderungen aus, um den Studierenden Kompetenzerleben zu ermöglichen und Überforderungen zu vermeiden (vgl. Keller-Schneider 2016, 169f.). Auch sie setzt auf die Qualität der Begleitung. So könnten bspw. in Unterrichtsvorbesprechungen biografische Erfahrungen expliziert, Fehlvorstellungen korrigiert und

doi.org/10.35468/6034-09

Handlungsalternativen entworfen werden (vgl. Keller-Schneider 2016, 157). Die Erfahrungen aus der Schulpraxis werden dann in den biografischen Entwurf integriert, reflektiert und verändern den Blick auf zukünftige Aufgaben. Anders als im kompetenztheoretischen Ansatz lassen sich objektive Standards professioneller Handlungskompetenz in berufsbiografischen Ansätzen nur schwer definieren, insofern die Subjektivität der Professionalisierung theoretisch unterminiert würde. Es ist denkbar, dass verschiedene Studierende ihre Praxiserfahrungen aus dem Schulpraktikum und dem studentischen Vertretungsunterricht vergleichen und daraus jeweils für sich unterschiedliche Schlüsse ziehen. Dabei kann nicht nur die Kompetenzwahrnehmung, sondern im Gegenteil auch das Erleben von Inkompetenz konstruktive wie destruktive Entwicklungen auslösen. Eine generelle Ablehnung des studentischen Vertretungsunterrichts lässt sich daher in berufsbiografischen Ansätzen nicht begründen. Bezogen auf den Einzelfall wäre eine Absage jedoch bspw. dann geboten, wenn die Vertretungskraft keinen Weg findet, die an sie gestellten Anforderungen in einer für sie akzeptablen Weise zu erfüllen und ihre Professionalisierung gefährdet wäre, z. B. durch die Wahrnehmung die Gegebenheiten nur zu erleiden, zu „trudeln" (Schütze 1983, 288), ohne aktiv gegensteuern oder die Situation selbst gestaltend verändern zu können (vgl. Nittel & Seltrecht 2016; Klomfaß & Epp 2021).

c) Im strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Oevermann 1996; Helsper 2018) kommen Vorbehalte gegenüber einer schulischen Praxis während des Studiums klar zur Geltung. In Helspers (2001) Konzept der „doppelten Professionalisierung" ermöglicht erst das Aufeinanderfolgen der ersten, wissenschaftlichen Studienphase und der zweiten, schulpraktischen Bewährungsphase die Transformation zu einem professionellen Lehrer:innen-Habitus (vgl. Helsper 2020, 182). Im Unterschied zu den beiden anderen Ansätzen wird dem Erwerb erster beruflicher Kompetenzen in den Schulpraktika daher auch kein Eigenwert zugesprochen. Helsper (2020, 182) betont stattdessen, dass „ein auf Praxisbelange zugerichtetes Studium die erste Professionalisierung unterminieren [würde], weil wissenschaftliche Reflexion auf praktische ‚Verwertbarkeit' enggeführt würde." Zur „Eigenlogik der universitären Phase" (Helsper 2020, 182) gehört die offene, vom Handlungsdruck der Praxis entlastete Erkenntnisbildung, wobei kasuistische Lernformate als hilfreich gelten. Professionalisierung wird dabei „nicht als habitueller Einsozialisations-, sondern als transformatorischer Bildungsprozess" (Helsper 2018, 26) verstanden, der notwendig sei, um als Lehrer:in später selbst „die Entstehung des Neuen in Bildungsprozessen anstoßen zu können" (Helsper 2020, 182). Solche Habitustransformationen seien jedoch „aufgrund der Verklammerung mit biografischen Erfahrungsaufschichtungen und in milieuspezifischen Räumen erworbenen impliziten Orientierungen mit der gesamten Person" laut Helsper (2018, 37) nur schwierig anzustoßen.

doi.org/10.35468/6034-09

Umso wichtiger erscheint daher der Anspruch, das Studium konsequent auf die Herausbildung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu konzentrieren und vermeintliche Praxisansprüche bspw. von studentischer Seite abzuwehren (vgl. Wernet 2018). Die unreflektierte Übernahme anachronistischer Unterrichtsmuster oder die Anwendung „rezeptförmiger Handlungsanleitungen" (Helsper 2020, 185) in universitären wie außeruniversitären Praxisphasen beschädigt demgemäß den konsekutiv angelegten Prozess der Professionalisierung. Dieser Schaden lässt sich mit dem möglichen kleinen Nutzen kaum aufwiegen, dass auch die außeruniversitäre Praxiserfahrung als Fall in das Studium eingebracht werden könnte.

Zusammenfassend wird in den theoretischen Ansätzen die Gemeinsamkeit deutlich, dass Praxisphasen ihren Wert als Reflexionsanlass gewinnen, worin sich die Leitidee reflektierender Praktiker:innen (vgl. Schön 1987) spiegelt. Praxisphasen sind dahingehend abzulehnen, wenn sie sich negativ auf die Professionalisierung, das heißt als Fehlentwicklung oder Rückschritt im Sinne einer Deprofessionalisierung auswirken. Im Rekurs auf die drei prominenten Ansätze der Professionsforschung wurden als mögliche Deprofessionalisierungen durch außeruniversitäre Praxisphasen der Rückfall in traditionelle Haltungen, die Anwendung von Unterrichtsrezepten, die Geringschätzung wissenschaftlichen Wissens, die Wahrnehmung von Autonomieverlusten sowie eine durch Handlungsdruck beeinträchtigte Erkenntnisbildung ausgemacht. Die Risiken solcher Deprofessionalisierungen können in universitären Praxisphasen durch eine professionelle Begleitung, eine bedachte Stufung der Anforderungen und durch fallsensible Lernformate verringert werden. Es liegt auf der Hand, dass diese Empfehlungen auch für außeruniversitäre Praxisphasen sinnvoll sind (vgl. SWK 2023, 19f.).

Im Folgenden werden wir an Daten aus unserer empirisch-qualitativen Interviewstudie aus Rheinland-Pfalz Einblicke geben, wie Studierende ihre Vertretungstätigkeit, die auffallend häufig mit einem Sprung ins „kalte Wasser" verglichen wurde, für ihre Professionalisierung relevant setzen. Zuvor werden kurz die Bedingungen dargestellt, unter denen der studentische Vertretungsunterricht vor Ort stattfindet.

3 In die Schule gePESt…

Rheinland-Pfalz gehört zu den Bundesländern, in denen der studentische Vertretungsunterricht seit mehr als zwanzig Jahren möglich ist. Im Jahr 2001 startete das Programm PES („Personalmanagement im Rahmen Erweiterter Selbstständigkeit von Schulen"), durch das den Schulen abhängig von ihrem Gesamtstundenbudget zusätzliche finanzielle Mittel zur Regulierung ihres Vertretungsbedarfs zur Verfügung gestellt werden (ADD, 2015). Die Intention von PES ist die „Vertretung von Unterricht durch Unterricht". Mit Stand 2022 nehmen über 900 von insgesamt etwa 1.500 allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz an PES teil.

doi.org/10.35468/6034-09

Dabei sind gemäß Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst der Länder (TV-L)[2] prinzipiell befristet zwei Anstellungsarten vorgesehen: Zum einen als sogenannte „Feuerwehrlehrkräfte“, deren Tätigkeit durch kurzfristige Unterrichtseinsätze in wechselnden Klassen und Fächern gekennzeichnet ist. Zum anderen werden zur planbaren Vertretung eines längeren Ausfalls (z. B. bei Elternzeiten) auch Verträge mit Sachgrund abgeschlossen. Dabei übernehmen die PES-Kräfte im Grundsatz die Klassen in den Fächern von der Lehrperson, die sie vertreten.
In Rheinland-Pfalz absolvieren die Lehramtsstudierenden abhängig von der gewählten Schulform während ihres Bachelorstudiums orientierende (allgemeindidaktische) und in ihrem Masterstudium vertiefende (fachdidaktische) Praktika (gemäß BaMaV RP, § 8). Die Orientierungspraktika werden nur von schulischen Mentor:innen begleitet; für die vertiefenden Praktika sind die Studienseminare zuständig. Auf der Durchführungsebene sind die Universitäten in der Regel also nicht involviert, auch nicht in Vorbereitungs- oder Begleitseminaren.
Im Jahr 2022 wurden zehn narrative Interviews mit Lehramtsstudierenden geführt, die als PES-Kräfte arbeiten. Für diesen Beitrag wird für eine fokussierte Auswahl qualitativer Daten sowie deren Auswertung (vgl. Kreitz u. a. 2016, 8) jeweils die Perspektivierung auf den Vertretungsunterricht vorgenommen, in der sich der theoretischen Ansätze gemäß jeweils Professionalisierung respektive Deprofessionalisierung zeigen sollte. Kompetenztheoretisch geht es damit exemplarisch in Carolins Fall um den Blick darauf, wie Wissen und Können im Erwerb professioneller Handlungskompetenz integriert werden. Berufsbiografisch perspektiviert steht für Isabel die Frage im Mittelpunkt, wie eine Entwicklungsaufgabe persönlich relevant gesetzt und die dabei situativ gestellten Handlungsanforderungen so bearbeitet werden, dass retrospektiv eine positive Entwicklung auszumachen ist, die mit Blick auf die Zukunft zu einer aktiven Gestaltung der kommenden Aufgaben befähigt. Strukturtheoretisch ist anzunehmen, dass im Handlungsdruck des Schulalltags ohne Vollendung der wissenschaftlich-reflexiven Professionalisierung nur Unterrichtsmuster reproduziert werden können, was in Sophias Fall im Fokus steht.

3.1 Carolin – vom Hinterherdackeln zum Umgang mit dem Unplanbaren

Carolin arbeitet als „Feuerwehrlehrkraft“ an einer Realschule plus mit einem Deputat von sieben Unterrichtsstunden pro Woche. Zum Zeitpunkt des Interviews befindet sie sich am Ende ihres Masterstudiums für das Lehramt am Gymnasium mit den Fächern Deutsch und Philosophie. Mit Blick auf ihre Schulpraktika thematisiert sie eine Rückstufung in die Position einer Schülerin, die sie bezogen auf ihre Professionalisierung kritisiert:

2 Die Anstellung als PES-Kraft ist im Vergleich zu anderen Studierendenjobs (z. B. als studentische Hilfskraft) finanziell lukrativ. Die tarifliche Einstufung in PES erfolgt abhängig von der beruflichen Qualifikation zwischen Entgeltgruppe 9b bis maximal Entgeltgruppe 13 für Personen mit einschlägigem Abschluss auf Masterniveau.

doi.org/10.35468/6034-09

> „Also im Praktikum hatte ich eigentlich, außer beim letzten Praktikum, das vertiefende im Master, hatte ich eigentlich immer so ein bisschen das Gefühl// da habe ich mich irgendwie wieder so ein bisschen wie ein Schüler gefühlt, muss ich sagen. Also wir sind da immer den Lehrern hinterhergedackelt. Haben uns da hinten reingesetzt. Und meistens war es auch// ich weiß nicht, ob das jetzt nur an meinen persönlichen Erfahrungen liegt oder ob das jetzt öfter vorkommt// war es auch so, dass das irgendwie so ein bisschen von oben herab war. Also ich meine, klar, natürlich, da ist immer noch eine Stufe, sollte ja auch sein. Ich meine, sie sind ja auch da, um uns da was beizubringen. Aber trotzdem war es irgendwie nicht so, dass ich das Gefühl hatte, dass die uns jetzt als Lehrkräfte oder so was angesehen haben, sondern, ja, also man kam sich irgendwie manchmal vor, wie so ein kleiner, blöder Schüler, der halt nicht so wirklich Bescheid weiß." (C_844-857)

In dieser Sequenz ist das bestimmende Thema die Gestaltung der universitären Praxisphase als Lerngelegenheit. Carolin erlebt diese nicht, wie man erwarten könnte, als professionelles Arbeitsbündnis von Meister und Schülerin, in dem der Novizin erste Aufgaben übertragen werden, sondern als ein überkommenes Lehrer-Schüler-Verhältnis, in dem die Schülerin „da hinten", also am Rande des Geschehens platziert wird, um möglichst wenig zu stören. Einerseits akzeptiert Carolin diese Positionierung und stellt eine höhere Position der Lehrer:innen nicht per se in Frage („da ist immer noch eine Stufe, sollte ja auch sein"). Andererseits kritisiert sie das hierarchische Verhältnis („so ein bisschen von oben herab"), in dem sie sich nicht kompetent erlebt, sondern „wie so ein kleiner, blöder Schüler" (vgl. auf das Referendariat bezogen Dzengel 2016). Dass Carolin nicht weiß, ob ihre Erfahrungen die Ausnahme oder die Regel darstellen, deutet ferner darauf hin, dass eine systematische Reflexion der Praktikumserfahrungen im Austausch mit ihren Kommiliton:innen im Studium nicht erfolgt ist.
Angesichts dieser Defizite ihrer Schulpraktika ist die Möglichkeit als Vertretungslehrerin noch einmal eine zusätzliche Lerngelegenheit zu bekommen ein Glücksfall für Carolin. Sie bilanziert einen großen Nutzen der Vertretungstätigkeit für die Entwicklung ihrer beruflichen Handlungskompetenz. In der folgenden Sequenz beschreibt sie mit Blick auf ihre Disposition und Performanz ihren Kompetenzerwerb am Beispiel der Unterrichtsplanung.

> „Aber insgesamt würde ich schon sagen, dass mir das schon viel gebracht hat, also wenn ich so in die Klasse gehe, habe ich also Aufregung oder Angst sowieso nicht mehr gehabt. Das war am Anfang die ersten zwei Wochen oder so was. Und auch allgemein habe ich so das Gefühl, dass ich so in dieser Flexibilität besser geworden bin, weil da war ich immer sehr// Also ich bin jemand, ich plane sehr gerne. Und dadurch, dass das eben was ist, was nicht planbar ist, indem man eben spontan arbeiten kommen muss und sich da immer anpassen muss an Fach- und Klassenstufe, habe ich, glaube ich, gelernt, so ein bisschen damit umzugehen, dass eben nicht alles planbar ist." (C_127-136)

Zunächst verweist Carolin auf ihr Erleben, mittlerweile souverän ohne „Aufregung oder Angst" als Lehrerin auftreten zu können. Sie habe gelernt, ihre Planungen

doi.org/10.35468/6034-09

flexibel sowohl an die Bedingungen als auch an die Unwägbarkeiten in der jeweiligen Unterrichtssituation anzupassen. Als Feuerwehrlehrkraft nimmt Carolin aber auch wahr, dass im Vertretungsunterricht bezogen auf das Angebot und die Nutzung des Unterrichts bestimmte Qualitätsansprüche nicht bzw. nur mit Abstrichen erreicht werden.

> „Ich fand aber die Erfahrung, die ich in der Klasse gemacht habe, waren so ein bisschen// die Schüler waren immer so: Juhu, Vertretungsstunde. Und wir nehmen das Ganze nicht so ernst. Dann hatte ich manchmal so ein bisschen damit zu kämpfen, dass sie halt auch tatsächlich was machen, die Schüler in dem Unterricht. Ich habe es dann immer versucht so ein bisschen: Okay, wir machen jetzt das Arbeitsblatt. Das wurde mir gegeben, das müssen wir jetzt noch machen. Und danach können wir dann vielleicht noch was spielen oder rausgehen oder sonst irgendwas.“ (C_47-54)

Einerseits zeigt sich in der Formulierung „wir machen jetzt das Arbeitsblatt“ ein Defizit bezogen auf die Gestaltung eines sinnhaft strukturierten Lernangebots. Die didaktische Entscheidung liegt in diesem Fall nicht bei Carolin als Lehrkraft, sondern bei der Lehrperson, die sie vertritt. Hier zeigt sich ein Dilemma des Vertretungsunterrichts: Einerseits wird durch die Vorbereitung und den Einsatz des Arbeitsblatts das Einhalten des Unterrichtsprogramms unterstützt, andererseits muss Carolin Einbußen ihrer Autonomie als verantwortliche Lehrerin hinnehmen.

3.2 Isabel – Überforderung als Vorbereitung auf das Referendariat

Isabel ist noch in ihrem Bachelorstudium, als sie das erste Mal als PES-Kraft mit einem Deputat von elf Stunden im Fach Französisch an einer Integrierten Gesamtschule eingesetzt wird. Zum Zeitpunkt des Interviews studiert sie im Master für das Lehramt am Gymnasium und hat bereits einen zweiten Vertrag an derselben Schule. Isabel blickt inzwischen auf über zwei Jahre eigene Schulpraxis zurück und erinnert ihre Anfangszeit als tränenreiche Phase der Überforderung.

> „Und manchmal liege ich dann auch schon tatsächlich im Bett und denke mir, boah, das hättest du besser machen sollen. Oder, boah, das war mies oder da warst du gemein zu den Schülerinnen oder zu einem Schüler. Also ich glaube, vieles, ja, kam auch aus reiner Überforderung. Ich war einfach überfordert in vielen Sachen. Und ich hatte dann auch zuletzt, also bei meiner ersten Einstellung 2020 hatte ich auch parallel meinen Bachelor geschrieben. Und ich war einfach durch, also ich hätte// Es hieß: Anstellung als Vertretungslehrkraft. Ich kam da rein und dachte halt wirklich: Vertretung. Aber dann musste ich so wirklich eigene Klassen irgendwie führen mit der Klassenarbeit und das korrigieren.“ (I_313-328)

Zu Beginn der Sequenz erzählt Isabel, dass sie sich damals selbst als „mies“ und „gemein“ wahrgenommen habe sowie ihre Arbeit gemessen an ihren eigenen Ansprüchen nicht gut genug erfüllen konnte („hättest du besser machen sollen“).

doi.org/10.35468/6034-09

Perspektiviert durch den berufsbiografischen Ansatz scheint Isabels Fall exemplarisch dafür, welche hohen Risiken der studentische Vertretungsunterricht gerade in der ersten Studienphase in sich birgt: Isabel war nicht nur mit sich selbst unzufrieden, sondern fühlte sich „in vielen Sachen" überfordert. Biografisch kamen zwei weitere Punkte hinzu: Erstens schien sie die Vorstellungen aus ihrer Zeit als Schülerin unbedacht auf die an sie gestellten Anforderungen als PES-Kraft übertragen zu haben. Sie ging davon aus, noch nicht Lehrerin, sondern nur „Vertretung" zu sein. Daher war sie davon überrascht, bereits eigenständig unterrichten und prüfen zu müssen. Zweitens war sie im Studium selbst in die größere Prüfungsaufgabe der Bachelorarbeit eingespannt. Sie hielt diese Überforderungskrise aber aus und begann die Anforderungen für sich zu ordnen und schrittweise zu erfüllen. Mittlerweile ist sie überzeugt, dass sie gerade von diesen Erfahrungen im anstehenden Vorbereitungsdienst profitieren werde.

> „Also würde ich jetzt ins Ref kommen und ich wäre eh schon überfordert, weil es anscheinend so fordernd ist, ja, bin ich froh, dass ich das jetzt schon so im Hinterkopf habe. Und habe das so ein bisschen geordnet und weiß, was auf mich zukommt. Also ich werde jetzt nicht mehr so total ins kalte Wasser geschmissen. Ich habe es jetzt gerne hinter mir. Da hat ja keiner drauf geachtet, kamen ja keine Unterrichtsbesuche oder so. Und jetzt weiß ich halt einfach, was so auf mich zukommt. Also ich will das schon, ich sage auch immer wieder, es ist eigentlich das, was ich oft kritisiere, dass wir viel// also jetzt hier in Rheinland-Pfalz viel zu wenig Praxis inbegriffen haben. Also diese Praktika, wo wir dann diese// was weiß ich, wie viele Seiten Praktikumsbericht schreiben müssen oder da so ein paar Aufgaben machen oder einen Unterricht vorbereiten müssen. Das gibt dir nicht das, also es gibt einem nicht das, was ich jetzt in dieser PES-Stelle da gelernt habe." (I_1129-1144)

Isabel scheint die Vertretungstätigkeit für sich vor allem als Lerngelegenheit zu interpretieren, deren Vorteil genau darin besteht, nicht unter Beobachtung zu stehen und beurteilt zu werden („hat ja keiner drauf geachtet, kamen ja keine Unterrichtsbesuche"). Möglicherweise zu Lasten der Unterrichtsqualität eröffnet sich so für Isabel ein Freiraum, in dem sie sich ausprobieren kann. „Also ich will das schon": Im Vergleich mit dem Schulpraktikum stellt Isabel heraus, dass sie die PES-Tätigkeit für sich als biografisch relevante Entwicklungsaufgabe genutzt hat. Retrospektiv erscheinen ihr die Aufgaben aus den Praktika hingegen wenig sinnvoll („was weiß ich, wie viele Seiten Praktikumsbericht"). Prospektiv sieht sie den besonderen Nutzen im Hinblick auf ihren Vorbereitungsdienst.

3.3 Sophia – Unter Handlungsdruck und gegen den eigenen Impuls

Sophia ist als „Feuerwehrlehrkraft" an mehreren Grundschulen mit einem Umfang von 14 Unterrichtsstunden beschäftigt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in ihrem Masterstudium für das Lehramt Realschule plus mit den Fächern Deutsch und Religion. Sie erinnert ihren ersten Arbeitstag an der Grundschule so:

> „Und dann hieß es: Ach, in der 4. Klasse ist gerade eine Lehrerin ausgefallen. Geh da mal schnell hin. Und das war die erste Stunde an meinem ersten Arbeitstag. Es war acht Uhr morgens. Ich stand vor diesen Kindern. Und wusste, ich hatte kein Unterrichtsmaterial. Ich war überhaupt nicht drauf vorbereitet, weil ich dachte, wir machen jetzt erst mal irgendwie ein bisschen Kennenlernen und Kaffeetrinken oder so. Und dann stand ich da halt. Und dann habe ich mich vorgestellt. Und dann habe ich gedacht, okay, was mache ich jetzt mit den Kindern? Ich habe ja eh nichts, was// ich kann nichts machen. Und dann haben wir so Kennenlernspiele gespielt." (S_513-522)

Sophia wird lapidar aufgefordert, ihren Job anzutreten („geh da mal schnell hin"), obwohl sie nicht weiß, was sie sie dann tun soll. Ihre Bewegung durch das Hingeschickt-Werden endet dann abrupt im Stillstand („dann stand ich da halt"). Es folgen die Annahme der Situation („okay"), nun handeln zu müssen, ohne auf eine Planung oder auf Material zurückgreifen zu können. Als Ad-hoc-Lösung in der Situation reproduziert sie ein ihr bekanntes Unterrichtsschema und beginnt mit den ihr fremden Schüler:innen Kennenlernspiele zu spielen. So kann Sophia ihre Erwartung, dass es an ihrem ersten Arbeitstag um das Kennenlernen gehen wird, doch noch erfüllen. Diese Situation des Nicht-Wissens aber Handeln-Müssens vergleicht sie an anderer Stelle mit ihren Praktikumserfahrungen.

> „Und danach auch irgendwie voller Adrenalin, weil das ja auch so meine erste eigene Erfahrung war, ohne dass mir jemand über die Schulter geguckt hat. Ohne dass hinten mein Praktikumsanleiter saß, der irgendwas aufgeschrieben hat, von dem ich wusste, okay, ich werde gleich erfahren, was ich richtig oder falsch gemacht habe. Es kann eigentlich nichts schiefgehen oder wenn ich total danebengreife, wird schon irgendjemand eingreifen. Und auf einmal war das alles weg. Es gab ja gar keine Sicherheit, da waren nur ich und die Kinder." (S_729-736)

Als Gegenpol zum Vertretungsunterricht wird das Praktikum als ein Ort der Sicherheit durch die professionelle Begleitung entworfen („kann eigentlich nichts schiefgehen"). Jemand anderes kann jederzeit eingreifen und die Verantwortung von ihr übernehmen. Dennoch hat die Erfahrung des Handlungsdrucks unter den Bedingungen des Nicht-Wissens für sie eine größere Relevanz, die an den Befund von Hascher (2007, 169) erinnert, dass Studierende die „Realitätsnähe und die Unmittelbarkeit der Erfahrungen" des Vertretungsunterrichts abgrenzend zum Schulpraktikum besonders würdigen. In der folgenden Sequenz erzählt Sophia von einer Situation, in der sich ein Handeln aus dem Augenblick heraus für sie jedoch verboten hat.

> „Und was auch für mich ganz schwierig war, so ein Junge, der zu mir gekommen ist und von häuslicher Gewalt erzählt hat. Da war mein Impuls natürlich auch erst mal direkt ein ganz anderer. Am liebsten hätte ich den Jungen geschnappt, mit den Eltern geredet. Und gesagt: Das geht gar nicht! Und was weiß ich. Kann ich aber ja natürlich als Lehrkraft auch nicht machen. Und da war ich auch sehr froh, dass ich dann nicht nach

doi.org/10.35468/6034-09

> meinem ersten Impuls gehandelt habe, sondern auch zu der Schulleitung gegangen bin. Mit der das besprochen habe, zusammen mit der Sozialarbeiterin. Sodass die dann im Grunde die nächsten Schritte einleiten konnte, mit dem Jungen zu reden.“ (S_272-282)

Deutlich wird hier, dass die Studentin in der Lage ist, sich reflexiv gegen ihren Impuls zu entscheiden, die Sache selbst zu regeln. Sophia bespricht sich stattdessen mit ihrer Schulleitung und der Sozialarbeiterin. Auf diese Weise distanziert sie sich von ihrem Handlungsimpuls. Sophia gibt nach der kollegialen Beratung, die einem kasuistischen Lernsetting ähnelt, die wahrgenommene Anforderung ab, in diesem Fall selbst unverzüglich handeln zu müssen.

4 Beziehungsstatus: kompliziert, widersprüchlich, ungesagt

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass der studentische Vertretungsunterricht bezogen auf seinen Stellenwert als außeruniversitäre Lerngelegenheit und seinen Nutzen für die Professionalisierung sowohl kompetenztheoretisch als auch berufsbiografisch perspektiviert nicht per se abzulehnen ist, sondern unter bestimmten Bedingungen befürwortet werden kann. Als Fall für die Reflexion in kasuistischen Lernsettings ist ein Nutzen sogar strukturtheoretisch denkbar.

Die Analyse des ausgewählten Materials aus den Interviews illustriert die Komplexität der Erfahrungen, die die Studierenden unter unterschiedlichen schulischen Bedingungen während ihrer Vertretungspraxis sammeln und zu einem individuellen Prozess des Professionell-Werdens aufschichten. Übergreifend beschreiben die Studierenden ihre Vertretungstätigkeit dabei als Lernprozess mit großer Bedeutung für ihre Professionalisierung. Ihre konkreten Relevanzsetzungen lassen sich jedoch nicht eins zu eins in die professionstheoretischen Modelle der Professionalisierung respektive Deprofessionalisierung einpassen. Das Zurückgreifen auf bekannte Unterrichtsrezepte im Fall fehlender vorheriger Unterrichtsplanung wird von Sophia z. B. als Element ihrer Professionalisierung kontextualisiert. Aus professionstheoretischer Sicht kann dies jedoch nur als deprofessionalisierende Fehlentwicklung gelten, mit der berüchtigten „Schwellenpädagogik“ irgendwie durchzukommen. Ebenso konträr erscheint, dass die fehlende Anleitung in der Unterrichtspraxis von Isabel als Freiraum für das eigene Erproben wahrgenommen wird, während theoretisch betrachtet das Potenzial kollegialer Beratung ignoriert und eine überholte Vorstellung der Lehrperson als Einzelkämpferin reaktiviert wird. Es lassen sich weitere Beispiele, wie das Erleben von Überforderung, finden, die an der Kohärenz zwischen den studentischen Beschreibungen und den professionstheoretischen Modellen der Professionalisierung zweifeln lassen.

Zugespitzt formuliert, sieht es also wieder einmal danach aus, als wollten Theorie und Praxis nicht recht zusammenpassen. Wie lässt sich mit diesem Befund umgehen? Eine Option wäre eine Delegitimierung der studentischen Perspektive

doi.org/10.35468/6034-09

mit der Begründung, dass die Studierenden über keine wissenschaftlich fundierte Vorstellung von Professionalisierung verfügen, ihren eigenen Kompetenzerwerb überschätzen oder ihre Praxiserfahrungen nicht adäquat reflektieren. Solche Argumentationen könnten jedoch in Anlehnung an Bohnsack (2020, 128) als Ausdruck einer Überheblichkeit der Forscher:innen interpretiert werden, mit der ein „Anspruch auf eine ‚höhere' Rationalität der Sozialwissenschaften gegenüber den beruflichen Akteur:innen" erhoben wird. Diese Überheblichkeit würde ferner erklären, warum in Modellen der Professionalisierung, in denen Wissen als Basis und Reflexivität als Ziel verstanden wird, Bohnsack (2020, 131) weiter folgend, „die Vielfalt [der] ‚Vorerfahrungen' und der daraus resultierenden Praktiken aus dem Blick" gerate.

Möglicherweise ist gerade das Handeln unter dem Druck der schulalltäglichen Herausforderungen, wie in Sophias Fall, ein konstitutives Element der Professionalisierung, das ebenso authentisch selbst „durchgemacht" werden muss wie die wissenschaftlich-reflexive Erkenntnisbildung, um die es Helsper (2001) geht. Gleichzeitig schimmert in der studentischen Perspektive immer wieder durch, dass sich das Besondere der Praxis nicht vollständig über das Wissen und die Reflexion explizieren lässt (vgl. Neuweg 2020). Bei Isabel kann man das in ihrem Bemühen erahnen, zu formulieren, was sie als PES-Kraft im Unterschied zum Schulpraktikum gelernt hat: „Das gibt dir nicht das, also es gibt einem nicht das." Was „das" ist, vermag sie nicht zu sagen.

Etwas nicht in Worte fassen, theoretisch und reflexiv durchdringen zu können, erzeugt vielleicht das Unbehagen, das sich am deutlichsten im strukturtheoretischen Ansatz gegenüber den Praxiserfahrungen im studentischen Vertretungsunterricht artikuliert. Aus unserer Sicht wäre es dennoch ein lohnenswertes Unterfangen, mit einem praxeologischen Ansatz die Bedeutung der unmittelbaren Praxis für die Professionalisierung genauer zu bestimmen, um auf diese Weise vermeintliche Widersprüche zwischen theorie- und praxisbasiertem Wissen aufzulösen.

Literatur

Arnold, K.-H., Gröschner, A., & Hascher, T. (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.

Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion (ADD 2015): Kompendium für die Schule. https://secure2.bildung-rp.de/Downloads/Kompendium%20f%C3%BCr%20die%20Schule_mit%20Anlagen_September%202014.pdf. (Abrufdatum 03.06.2023).

Bach, A. (2020): Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 621-628.

BaMaV RP. Landesverordnung über die Anerkennung von Hochschulprüfungen lehramtsbezogener Bachelor- und Masterstudiengänge als Erste Staatsprüfung für Lehrämter vom 12. September 2007 in der Fassung vom 27.11.2015, zuletzt geändert durch Artikel 1 und 2 der Verordnung vom 25.01.2023 (GVBl. S. 49).

doi.org/10.35468/6034-09

Bäuerlein, K., Reintjes, C., Fraefel, U. & Jünger, S. (2018): Selbstprofessionalisierung in der Schule? Eine Bestandsaufnahme hinsichtlich der studienunabhängigen Lehrtätigkeit von Lehramtsstudierenden im Schulfeld. In: C. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz (Hrsg.): Forschungsperspektiven 10. Münster: LIT, 27-46.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. (2015): Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. In: Zeitschrift für Psychologie 223 (1), 3-13.

Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Budrich.

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber.

Cramer, C. (2020): Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik. In: M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.): Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Tübingen: Tübingen University Press, 111-128.

Dzengel, J. (2016): Schule spielen. Zur Bearbeitung der Theorie-Praxis-Problematik im Studienseminar. Wiesbaden: Springer VS.

Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.

Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfalle. In: Journal für LehrerInnenbildung 5 (1), 40-46.

Hascher, T. (2007): Lernort Praktikum. In: A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.): Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Erziehungswissenschaft 24. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 161-174.

Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung" des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3), 7-15.

Helsper, W. (2018): Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In: T. Leonhard, J. Košinár & C. Reintjes (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-40.

Helsper, W. (2020): Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 179-187.

Hericks, U. & Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 401-416.

Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS.

KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Statistische Veröffentlichungen, Dokumentation Nr. 233. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022.

Keller-Schneider, M. (2016): Entwicklung der Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Anforderungen in Praxisphasen mit zunehmend komplexer werdenden Anforderungen. In: Košinár, S. Leineweber & E. Schmid (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster: Waxmann, 155-172.

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035. Aktualisierte Expertise im Auftrag des Verbandes Erziehung und Bildung. Essen. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-03-31_Expertise_Klemm_Entwicklung_von_Lehrkraeftebedarf_und_-angebot_in_Deutschland_bis_2035-final.pdf. (Abrufdatum: 28.04.2023).

Klomfaß, S. & Epp, A. (2021): Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. In: Dies. (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Weinheim: Beltz Juventa, 12-31.

König, J. & Rothland, M. (2018): Das Praxissemester in der Lehrerbildung. In: Dies. (Hrsg.): Learning to Practice, Learning to Reflect? Das Praxissemester in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag, 1-62.

doi.org/10.35468/6034-09

Košinár, J., Leineweber, S. & Schmid E. (2016): Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien. Münster u. a.: Waxmann.
Kreitz, R., Miethe, I. & Tervooren, A. (2016): Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung. Opladen: Budrich.
Neuweg, G. (2020): Implizites Wissen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 764-769.
Nittel, D. & Seltrecht, A. (2016): Biographie. In: M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 138-149.
Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 70-183.
Scheidig, F. & Holmeier, M. (2022): Unterrichten neben dem Studium – Implikationen für das Studium und Einfluss auf das Verlangen nach hochschulischen Praxisbezügen. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 12, 479-496.
Schön, D. A. (1987): Educating the Reflective Practioner. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293.
Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK 2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. (Abrufdatum: 28.04.2023).
Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Edition ZfE, Wiesbaden: Springer, 1-66.
Wernet, A. (2018): Der Praxisanspruch der Lehrerbildung als Irritation einer erziehungswissenschaftlichen Lehre. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 47-61.

Autorinnenangaben

Laura Simonis, M.A.
Universität Trier, Fachbereich I, Abteilung Bildungswissenschaften I
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehramtsstudierenden
Universitätsring 15, 54296 Trier
simonisl@uni-trier.de

Sabine Klomfaß, Prof. Dr.
Universität Trier, Fachbereich I, Abteilung Bildungswissenschaften I
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulpädagogik der Sekundarstufen; Lehrer:innenbildung und Professionsforschung
Universitätsring 15, 54296 Trier
klomfass@uni-trier.de

doi.org/10.35468/6034-09

Torben Güldener

MINT-Lehrkräfte gesucht – wo bleibt der Nachwuchs?

Abstract
In der Bedarfskrise nehmen die MINT-Fächer eine zentrale Rolle ein und werden auch perspektivisch eine Herausforderung in der Bewältigung dieser Krise bleiben (vgl. Klemm 2020). Eine Ursache dafür liegt in der geringen Anzahl der Nachwuchslehrkräfte und damit der Ausbildung begründet. Tatsächlich weisen gerade die MINT-Fächer einen hohen Ersatzbedarf in den Schulen, jedoch teilweise wenige Studienanfänger:innen, hohen Schwund und geringe Absolvent:innenzahlen auf. Dabei zeigt sich sowohl bei den Bedarfen als auch bei der Betrachtung der Studiengänge, dass innerhalb der MINT-Fächer große Unterschiede bestehen (vgl. KMK 2020a, Heublein u. a. 2017). Dies konnte auch für Mecklenburg-Vorpommern bestätigt werden, wo seit 2017 die Studienverläufe der Lehramtsstudierenden betrachtet werden. Ausgehend von diesen Studien werden im Beitrag die Unterschiede zwischen den MINT-Fächern sowie die Verläufe der Studierenden in den verschiedenen Lehramtstypen genauer betrachtet und mögliche Maßnahmen diskutiert.

Schlüsselwörter
Studienerfolg, Studienabbruch, Lehrkräftemangel, Studienverlaufsstatistik, MINT

1 Einleitung

2020 betrachtete Klemm das Lehrkräfteangebot in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) für die Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen (NRW) sowie den zukünftigen Bedarf in diesen Fächern. Die Studie kommt zu dem Schluss, dass bereits jetzt ein Mangel an MINT-Lehrkräften in NRW besteht und bis 2030 insgesamt zwei Drittel des Bedarfs nicht gedeckt werden können. Dabei existieren auch innerhalb dieser Fächergruppe gravierende Unterschiede. So könne 2030 beispielsweise in Informatik voraussichtlich weniger als 10 % des Bedarfs gedeckt werden (vgl. Klemm 2020, 20f.).[1] Klemm (2020, 30) prognostiziert, „dass die Nachwuchsprobleme

1 Dabei betont Klemm, dass die in der Studie getätigten Annahmen des zukünftigen Angebots wahrscheinlich sogar zu optimistisch sind (Klemm 2020, 18f.).

doi.org/10.35468/6034-10

im Bereich der MINT-Fächer […] überall in Deutschland auftreten werden“ und führt hierfür fußend auf den Auswertungen der Kultusministerkonferenz (KMK) (2020a, 2020b) und des Statistischen Bundesamtes (destatis) (2020) folgende Faktoren an: Bei steigender Nachfrage nach Lehrkräften im MINT-Bereich sinken in vielen Ländern die Absolventinnen- und Absolventenzahlen im Lehramtsstudium und es kommen demographisch bedingt weniger potenzielle Studierende in Form von Schulabsolvent:innen mit Hochschulreife hinzu. Verstärkt wird die Problemlage durch die steigende Zahl von Schüler:innen auf Grund der gestiegenen Geburtenzahlen in den letzten zehn Jahren. Des Weiteren sorgt vor allem in den ostdeutschen Bundesländern – die zwar schwächer steigende Schülerinnen- und Schülerzahlen aufweisen – die Altersstruktur der Lehrkräfte dafür, dass in den kommenden Jahren viele Lehrkräfte aus dem Dienst scheiden werden (vgl. Klemm 2020, 28ff.).
Unabhängig von den Fächern geht die aktuelle Prognose der KMK (vgl. 2022, 19ff., 28) für den Zeitraum bis 2035 bundesweit von einem Lehrkräftemangel im Bereich der Sekundarstufe I aus. Im Bereich der Sekundarstufe II wird ein Überangebot prognostiziert. Bei den fachspezifischen Bedarfen, die die KMK mit nicht quantifizierbaren Trendaussagen angibt, werden sowohl im Bereich der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II der Großteil der MINT-Fächer mit erhöhtem Bedarf benannt.
Ohne ausreichende und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie Schüler:innen Wissen und Kompetenzen im MINT-Bereich vermittelt werden können. Speziell zur Bedeutung des Faches Informatik schreibt der Wissenschaftsrat, dass „[e]ine Teilhabe an politischen, kulturellen und ökonomischen Prozessen innerhalb der Gesellschaft […] in Zukunft vermehrt voraussetzen [wird], dass Kompetenz im Umgang mit und zur Analyse, Reflektion und Gestaltung von digitalen Artefakten vorhanden ist.“ (Wissenschaftsrat 2020, 72) Des Weiteren sind Unternehmen auf gut ausgebildeten Nachwuchs aus den Schulen angewiesen. In einigen Fachgebieten des MINT-Bereichs herrscht ein akuter Fachkräftemangel. Besonders betroffen ist der Bereich Informatik (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022, 20; Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. 2022, 6).
Dies als Ausgangspunkt nehmend sollen im Folgenden die Verläufe von Lehramtsstudierenden in den MINT-Fächern in Mecklenburg-Vorpommern (M-V) nachgezeichnet werden. Somit werden Befunde eines weiteren Bundeslandes beigetragen und Hinweise geliefert, inwiefern es sich um ein bundesweites Problem handelt. Ein umfassender und differenzierter Überblick über das aktuelle und zukünftige Angebot ist notwendig, um frühzeitig zu erkennen, in welchen Bereichen der Bedarf nicht gedeckt werden kann. Dies ist Grundlage, um rechtzeitig geeignete gegensteuernde Maßnahmen zu ergreifen. Mit den Analysen soll aufgezeigt werden, wie viele Personen ein Lehramtsstudium im MINT-Bereich aufnehmen, an welchen Stellen sie aus dem Studium scheiden und wie lange sie

doi.org/10.35468/6034-10

bis zum erfolgreichen Abschluss benötigen. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern sich die einzelnen Fächer des MINT-Bereiches voneinander und zwischen den angestrebten Lehrämtern im Sekundarbereich unterscheiden.
Auf Basis der beantworteten Fragen diskutiert der Beitrag anschließend im Vergleich mit anderen Studien, welche spezifischen Aspekte bzgl. des Studienerfolgs im Lehramtsstudium sowie im MINT-Bereich wirken und an welchen Stellen Hochschulen ansetzen können, um mehr Lehramtsstudierende im MINT-Bereich erfolgreich zum Abschluss zu führen.

2 Zahlen zum Schwund im Lehramtsstudium und im MINT-Bereich

Wenn es um Studienerfolg und Studienabbruch geht, wird häufig zwischen „Erfolg“ als Erreichen eines Hochschulabschlusses, „Schwund“ als Verlassen eines Studienganges ohne Abschluss sowie „Abbruch“ als Verlassen der Hochschule ohne Abschluss und ohne die Aufnahme eines Studiums an einer anderen Hochschule unterschieden (vgl. bspw. Heublein u. a. 2012, 51ff.; vgl. ausf. van Buer 2011, 463ff.).
Bundesweite Zahlen zum Studienerfolg des destatis (2022, 11ff.) zeigen, dass das Lehramtstudium gegenüber grundständigen Bachelorstudiengängen erfolgreicher (ca. 80 % Erfolgsquote) läuft, abschlussunabhängig aber der Bereich Mathematik/Naturwissenschaften die niedrigsten Erfolgsquoten aufweist (70 %). Eine ähnliche Tendenz weist die errechnete Abbruchquote von 10 % im Lehramtsstudium des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Heublein u. a. 2017, 263ff.; Heublein u. a. 2022) auf. Auch hier weist abschlussunabhängig der MINT-Bereich – mit weiteren Unterschieden zwischen den einzelnen Fächern – im Vergleich aller Fächergruppen die höchste Abbruchquote (50 %) auf.
Die ermittelten Zahlen basieren auf Kohortenvergleichen. Um die vorgestellten Ergebnisse kritisch einordnen zu können, werden folgend Ergebnisse aus studienverlaufsstatistischen Betrachtungen vorgestellt.[2]
Eine der wenigen hochschulübergreifenden Studien, bei der Studienverläufe verglichen werden[3], ist die acatech-Studie von Klöpping u. a. (2017), bei der vier Bachelor-Kohorten von zwölf Hochschulen in fünf verschiedenen ingenieurwissenschaftlichen Fächern betrachtet wurden. Im Fach Informatik liegen die Schwundquoten meistens deutlich über 30 %, schwanken jedoch zwischen den untersuchten Hochschulen erheblich (25-60 %). Hochschulübergreifend entfällt

2 Zu den Vorteilen von studienverlaufsstatistischen Analysen vgl. ausf. Güldener u. a. 2019.
3 Seit 2017 wird bei destatis eine bundesweite Verlaufsstatistik aufgebaut. Erste Publikationen dazu beinhalten noch keine Informationen zum Studienerfolg bzw. -abbruch, da die Daten nicht rückwirkend erfasst werden und somit nur die Daten seit 2017 vorliegen (vgl. bspw. destatis 2021).

doi.org/10.35468/6034-10

etwa die Hälfte des Schwundes auf Studienabbrüche (vgl. Klöpping u. a. 2017, 26f.).

In Österreich erhalten Studierende eine lebensbegleitende Matrikelnummer, die es erlaubt, auch hochschulübergreifend den individuellen Studienverlauf nachzuzeichnen.[4] Binder u. a. (2021) greifen auf diese Daten zurück, um im Rahmen einer umfassenden Analyse des MINT-Bereichs in Österreich einen Überblick über die Verläufe sowie den Studienerfolg und Schwund zu geben. Über alle MINT-Studiengänge an öffentlichen Universitäten in Österreich hinweg haben im Bachelorstudium im betrachteten Zeitraum bis zum 13. Semester 27 % der Studierenden das Studium erfolgreich abgeschlossen, 13 % befinden sich noch im Studium und 60 % sind aus dem Studium geschieden. Von diesen 60 % entfällt knapp über die Hälfte auf Abbrüche. Ein Großteil des Schwundes in Österreich findet in den ersten Semestern statt. Je nach Fachrichtung schwanken die Erfolgsquoten bis zum 13. Semester in den für das Lehramt relevanten Fachbereichen nur geringfügig zwischen 24 % (Biologie/Umwelt und Mathematik/Statistik) über 26 % (Informatik/Kommunikationstechnologien) und 29 % (Physik/Chemie/Geowissenschaften) (Binder u. a. 2021, 98ff.).

An der Humboldt-Universität zu Berlin (HU Berlin) wurde untersucht, inwiefern auch hier hohe Schwundquoten an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultäten[5] vorliegen (vgl. Seemann & Gausch 2012). Auffällige Abweichungen der MINT-Studiengänge von anderen Fächergruppen, wie sie von destatis und DZHW ausgewiesen wurden, ließen sich hier nicht feststellen. Der Schwund erfolgt ähnlich wie bei den Ergebnissen von Heublein u. a. (2017) zum Großteil in den ersten Semestern. Bei einer Differenzierung von Mono- und Bachelorkombinationsstudiengängen zeigt sich, dass letztere, die an der HU Berlin in der Regel mit Lehramtsoption studiert werden, höhere Schwund- bzw. niedrigere Erfolgsquoten aufweisen. So liegt die Erfolgsquote der Bachelorkombinationsstudiengänge bis zu 20 % unter denen der Monobachelorstudiengänge bei 24 bis 31 %. Die Schwundquoten der entsprechenden Kohorten liegen in den Bachelorkombinationsstudiengängen bei 50 bis über 60 % (vgl. Seemann & Gausch 2012, 16ff.).

Im Überblick zeigt sich der enorme Schwund im MINT-Bereich, der größtenteils mit Abbruch gleichzusetzen ist. Werden wie bei Seemann & Gausch (2012) (HU Berlin) Kombinationsstudiengänge betrachtet, fallen die Schwundquoten noch höher aus.

Die vorgestellten Ergebnisse stützen die These eines großen Nachwuchsproblems im MINT-Bereich von Klemm (2020). Allerdings fehlen genaue Analysen der Lehramtsstudiengänge, die auch eine fachspezifische Betrachtung erlauben.

4 Ein Überblick über die Umsetzung und Möglichkeiten einer lebensbegleitenden Matrikelnummer findet sich bei Mordhorst (2017).

5 Dies umfasst die Studiengänge Biologie, Chemie, Geographie, Informatik, Mathematik, Physik und Biophysik.

doi.org/10.35468/6034-10

3 Verläufe der Lehramtsstudierenden in den MINT-Fächern in M-V

Seit 2017 werden in M-V auf Basis der Verwaltungsdaten der Hochschulen die Studienverläufe der Lehramtsstudierenden der lehrerbildenden Hochschulen des Landes seit Modularisierung des Lehramtsstudiums 2012 nachgezeichnet.
Für die einzelnen Kohorten wird semesterweise dargestellt, wie viele Personen regulär weiter studieren, das Studium erfolgreich abgeschlossen haben oder aus der Kohorte geschieden sind. Der Schwund setzt sich aus Wechseln innerhalb bzw. aus dem Lehramtsstudium und Abbrüchen[6] zusammen. Eine Kohorte umfasst alle Studierenden, die im entsprechenden Wintersemester (WiSe) bzw. im darauffolgenden Sommersemester (SoSe) begonnen haben, ein Studienfach zu studieren. Dabei wird mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests (bzw. bei geringen Fallzahlen mit Hilfe des exakten Tests nach Fisher) überprüft, ob sich der Status (Schwund ja/nein) zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf sowie die Zusammensetzung des Schwundes insgesamt signifikant zwischen den Fächern oder der angestrebten Abschlussform unterscheiden. Bei signifikanten Unterschieden wird die Stärke des Zusammenhangs mit Phi bzw. Cramer's V angegeben.
Da in M-V nur an der Universität Rostock (UR) alle MINT-Studiengänge (abgesehen von Geographie) in allen angestrebten Schulformen studiert werden können, beschränkt sich die Betrachtung auf die UR. In Anlehnung an Klemm (2020) erfolgt die Betrachtung der Lehramtstypen 3 und 4 (vgl. KMK 1995).
Tabelle 1 zeigt, wie sich die 2638 Personen, die im Beobachtungszeitraum von Oktober 2012 bis Dezember 2022 in einem MINT-Fach im Lehramt eingeschrieben waren, auf den angestrebten Lehramtsabschluss und Fächer verteilen.[7]

Tab. 1: Lehramtsstudierende MINT im Beobachtungszeitraum

	Biologie	**Chemie**	**Informatik**	**Mathematik**	**Physik**
Lehramtstyp 3	492	156	98	294	83
Lehramtstyp 4	501	552	296	914	420

Es zeigt sich, wie unterschiedlich die Fächer innerhalb des MINT-Bereichs besetzt sind. Am häufigsten wird Mathematik angewählt, gefolgt von Biologie. Die

6 Unter Abbrüchen wird das Verlassen der Hochschule zusammengefasst, unabhängig davon, ob die Personen die Absicht eines Hochschulwechsels angegeben haben.

7 Da einige Personen im Betrachtungszeitraum zwischen den Studiengängen gewechselt haben und/oder zwei MINT-Fächer studieren, ist die Summe der Personen in den einzelnen Lehramtsstudiengänge höher als die Anzahl der Personen insgesamt.

doi.org/10.35468/6034-10

wenigsten Studierenden finden sich in Informatik und Physik. Auffällig ist außerdem, dass in allen Fächern außer Biologie, welches als einziges der betrachteten Fächer zugangsbeschränkt ist, der Abschluss des Lehramtes an Regionalen Schulen und damit der Sekundarstufe I deutlich seltener nachgefragt wird.
Zur Betrachtung der Studienverläufe in den MINT-Lehramtsstudiengängen werden folgend der Schwund und seine Zusammensetzung und anschließend die Absolvent:innen betrachtet. Die relativen Angaben der Diagramme beziehen sich auf die jeweiligen fachbezogenen Kohortengrößen, die der Tabelle 2 entnommen werden können.

Tab. 2: Kohortengrößen

		2012	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**
Lehramtstyp 4	Biologie	41	31	44	48	56	45	55	44	45
	Chemie	52	39	51	44	64	62	64	50	51
	Informatik	19	20	13	27	29	32	30	40	21
	Mathematik	83	94	62	73	98	110	94	96	73
	Physik	31	29	24	38	57	50	55	43	27
Lehramtstyp 3	Biologie	34	54	40	44	49	52	55	47	41
	Chemie	14	11	12	13	20	19	25	17	6
	Informatik	10	5	<5	7	13	10	18	16	9
	Mathematik	40	25	24	25	30	29	42	34	20
	Physik	10	<5	7	7	12	<5	13	13	7

Zunächst wird die Schwundentwicklung der ersten beiden Semester sowie bis zum Ende der Regelstudienzeit von10 Semestern in den verschiedenen MINT-Fächern kohortenweise vergleichend nebeneinandergestellt. Abgebildet sind die Schwundquoten bezogen auf die Kohortengrößen der jeweiligen Kohorten.
Alle MINT-Fächer weisen im Lehramtstyp 3 deutlich mehr Schwund auf als im Lehramtstyp 4. Im Vergleich der MINT-Fächer weist das Fach Biologie den geringsten Schwund auf. Dagegen verzeichnet in beiden Lehramtstypen das Fach Informatik den größten Schwund.

doi.org/10.35468/6034-10

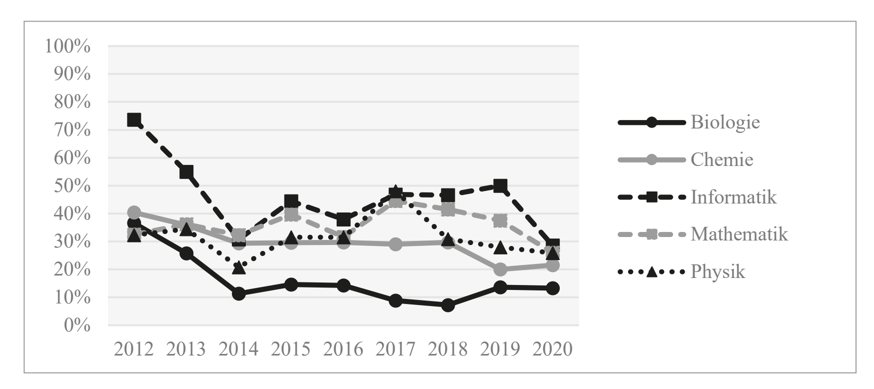


Abb. 1: Schwundquoten nach 2 Sem. (Lehramtstyp 4)

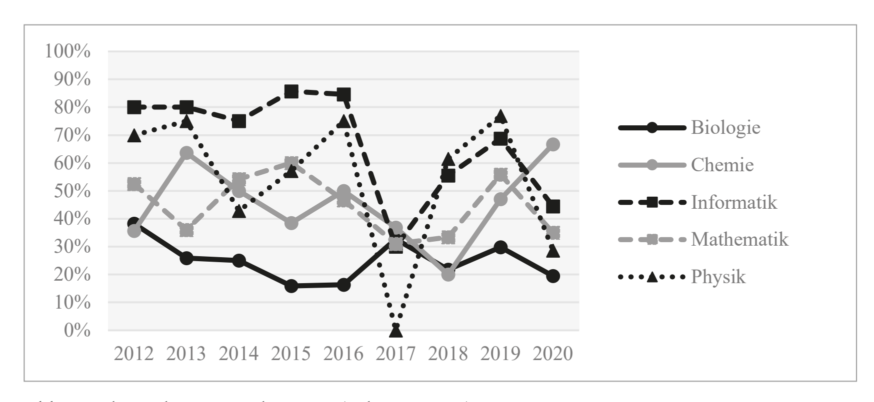


Abb. 2: Schwundquoten nach 2 Sem. (Lehramtstyp 3)

Bereits nach zwei Semestern liegen die Abbruchquoten im Lehramtstyp 3 bis auf wenige Ausnahmen bereits deutlich höher als im Lehramtstyp 4. Sie schwanken stark zwischen den Kohorten. Dies liegt teilweise daran, dass besonders in Informatik, Physik und Chemie (im Lehramtstyp 3) die Kohorten sehr klein sind.

doi.org/10.35468/6034-10

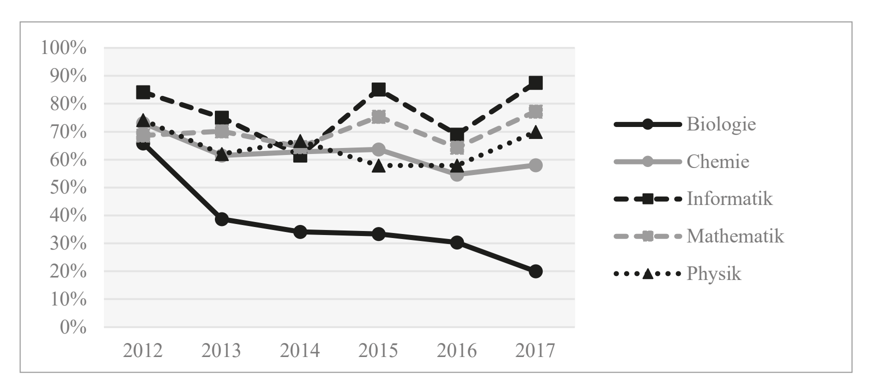


Abb. 3: Schwundquoten nach 10 Sem. (Lehramtstyp 4)

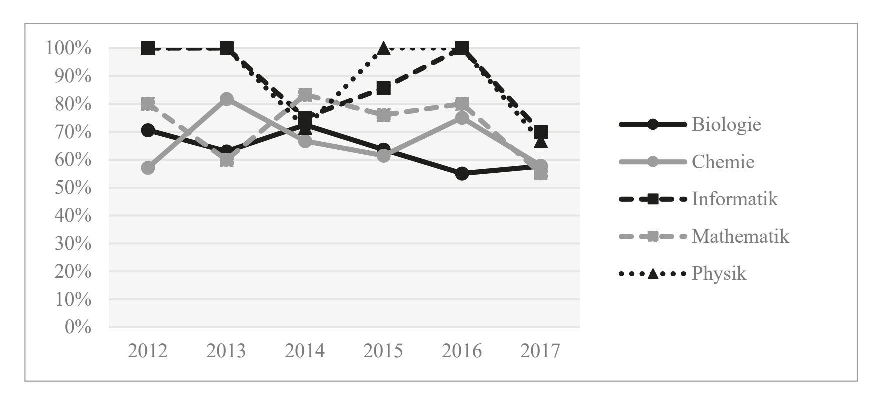


Abb. 4: Schwundquoten nach 10 Sem. (Lehramtstyp 3)

Nach zehn Semestern ist außer in Biologie im Lehramtstyp 4 in allen Kohorten, Fächern und Schulformen die Schwundquote auf über 50 % gestiegen, meistens sind sogar zwei Drittel oder mehr der Studierenden ohne Abschluss aus den Kohorten geschieden. Im Lehramtstyp 3 gibt es teilweise Kohorten, in denen keine Person bis zum Ablauf der Regelstudienzeit in der Kohorte geblieben ist oder einen Abschluss erworben hat.

Die angestrebte Schulform weist außer in Biologie und Physik keinen signifikanten[8] Zusammenhang mit dem Schwund bis zum Ende des zehnten Semesters in den MINT-Fächern auf. In Biologie und Physik fällt dieser mit einem Phi-Wert von 0,27 bzw. 0,23 moderat aus.

8 Für die Entscheidung der Signifikanz gilt hier und im Folgenden ein Niveau von 5 %.

doi.org/10.35468/6034-10

Der Zusammenhang zwischen dem Fach und dem Schwund bis zum zehnten Semester ist signifikant mit einem Cramer's V-Wert von 0,27 im Lehramtstyp 4 und mit 0,21 im Lehramtstyp 3.
In der Abbildung 5 ist die Zusammensetzung des Schwundes der Kohorten 2012-2017 bis zum Ende des 10. Semesters zusammengefasst.

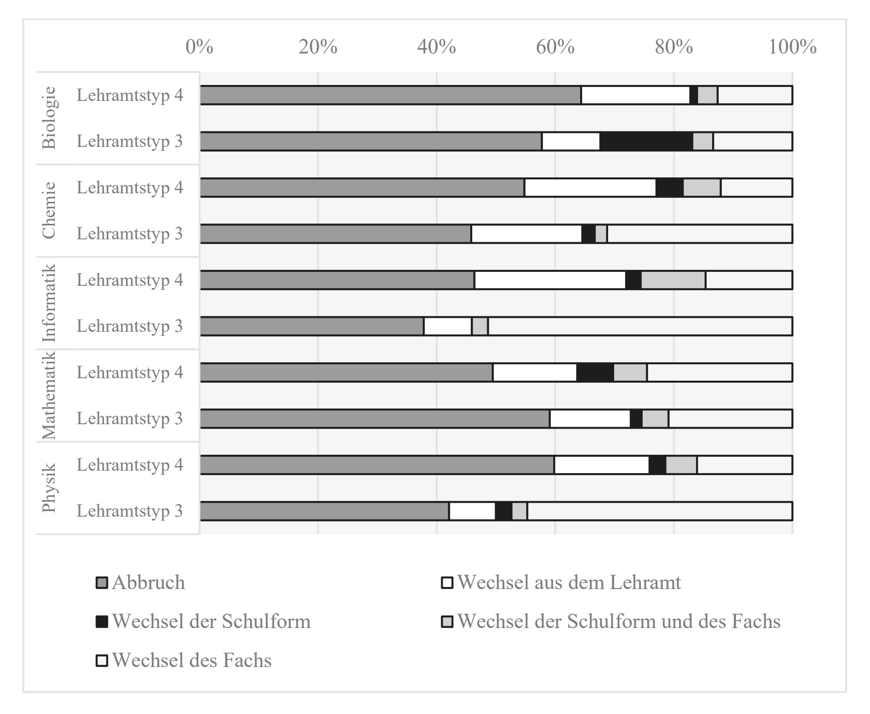


Abb. 5: Schwundzusammensetzung bis zum 10. Sem.

In allen Fächern und beiden angestrebten Schulformen machen bis auf wenige Ausnahmen Abbrüche ungefähr die Hälfte des Schwundes aus.
In Chemie und Mathematik gibt es keine signifikanten Unterschiede in der Schwundzusammensetzung im Vergleich beider Lehramtstypen. In Biologie ist dieser eher schwach ausgeprägt (Cramer's V 0,22), in Physik moderat (0,3) und Informatik (0,42) stark, wobei dabei die geringen Fallzahlen zu berücksichtigen sind.
Zwischen den Fächern gibt es nur geringfügige Unterschiede, die auf Grund der stark unterschiedlichen und auch geringen Fallzahl in Fächern wie Informatik und Physik gegenüber bspw. Mathematik vorsichtig zu interpretieren sind.

doi.org/10.35468/6034-10

In Abbildung 6 und Abbildung 7 findet sich eine kohortenweise Übersicht über die Zusammensetzung der Absolvent:innen nach dem Zeitpunkt des erfolgreichen Abschlusses sowie der Studierenden, die sich noch im Studium befinden (Potential).

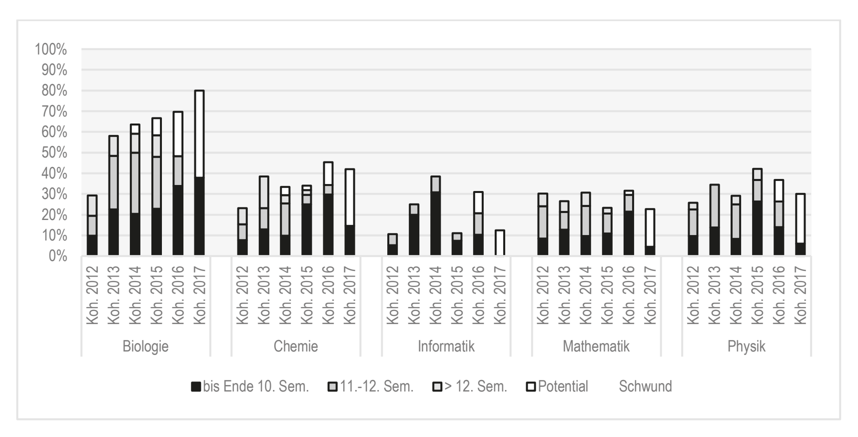


Abb. 6: Abschlüsse und Potential (LA an Gymnasien)

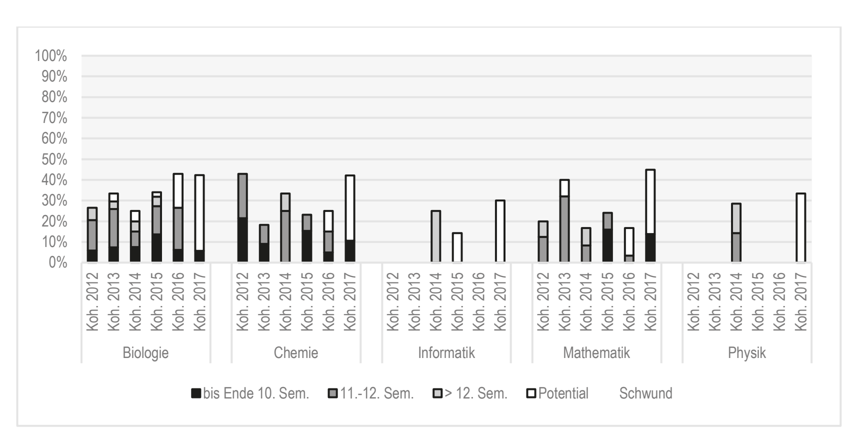


Abb. 7: Abschlüsse und Potential (LA an Regionalen Schulen)

Jeweils nur ein geringer Teil der Studierenden erwirbt den Abschluss in der Regelstudienzeit. Die Erfolgsquoten nach Regelstudienzeit betragen je nach Fach und Lehramtstyp zwischen 0 und 30 % (bezogen auf alle Studierenden, die in der jeweiligen Kohorte gestartet sind). Der Großteil der Absolvent:innen benötigt zwölf oder mehr Fachsemester und steht somit entsprechend später für den Vor-

doi.org/10.35468/6034-10

bereitungsdienst zur Verfügung. Je nach Fach, Abschluss und Kohorte fällt dabei die Zahl der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte unterschiedlich hoch aus. Die maximal mögliche Erfolgsquote (Anzahl der bisherigen Absolvent:innen + Anzahl der Personen, die sich zum Ende des Betrachtungszeitraums noch im Studium befinden) beträgt in Biologie teilweise über 60 %, in Chemie bis zu über 40 % und in Mathematik bis zu 30 %. Außer Chemie sind dies Fächer, die auch im Lehramtstyp 3 vergleichsweise viele Studierende aufweisen und so auch bei niedrigeren Erfolgsquoten in einigen Kohorten eine gewisse Anzahl an Nachwuchslehrkräften hervorbringen. Anders sieht dies in den Fächern Informatik und Physik aus. Selbst wenn diese im Lehramtstyp 4 in einigen Kohorten vergleichsweise hohe Erfolgsquoten aufweisen, so stehen dahinter auf Grund der oft geringen Kohortengröße nur wenige Personen. Im Lehramtstyp 3 sind aus den Fächern Informatik und Physik im Betrachtungszeitraum nur vereinzelt Absolvent:innen hervorgegangen.
Abschließend werden den vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2021, 25ff.) errechneten fachspezifischen Bedarfen der Jahre 2021 bis 2023 die Zahl der Absolvent:innen zwei Jahre vorher (aufgrund des Vorbereitungsdienstes (Vd) von 1,5 Jahren und potentieller Wartezeit bis zum Einstellungszeitpunkt für den Vd)[9] und die Zahl der Studienanfänger:innen 7 Jahre vorher (1,5 Jahre Vd + Wartezeit + 5 Jahre Studium) gegenübergestellt. Die jeweiligen Zahlen werden in Relation zum errechneten Bedarf angegeben.

Tab. 3: Durchschnittlicher jährlicher Lehrkräftebedarf der Jahre 2021, 2022 und 2023 nach Fächern (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2021, 25ff.)

	Biologie	**Chemie**	**Informatik**	**Mathematik**	**Physik**
Lehramtstyp 4	11, 11, 11	12, 12, 12	8, 8, 8	26, 26, 26	19, 19, 19
LA an Regionalen Schulen	14, 14, 14	13, 13, 13	8, 8, 8	36, 36, 36	19, 19, 19

9 Die Betrachtung erfolgt nicht kohortenweise. Es wird nur das Jahr berücksichtigt, in dem der Abschluss erworben wurde.

doi.org/10.35468/6034-10

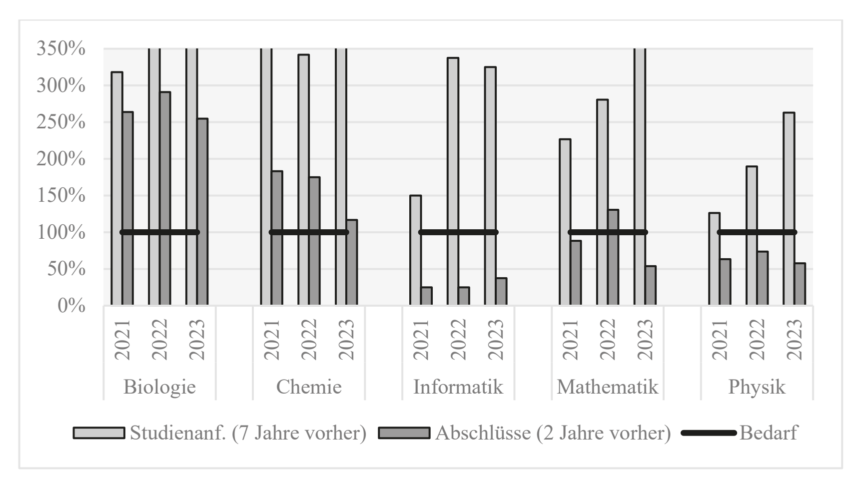


Abb. 8: Studienanfänger:innen und Absolvent:innen in Relation zum Lehrkräftebedarf (Lehramtstyp 4)

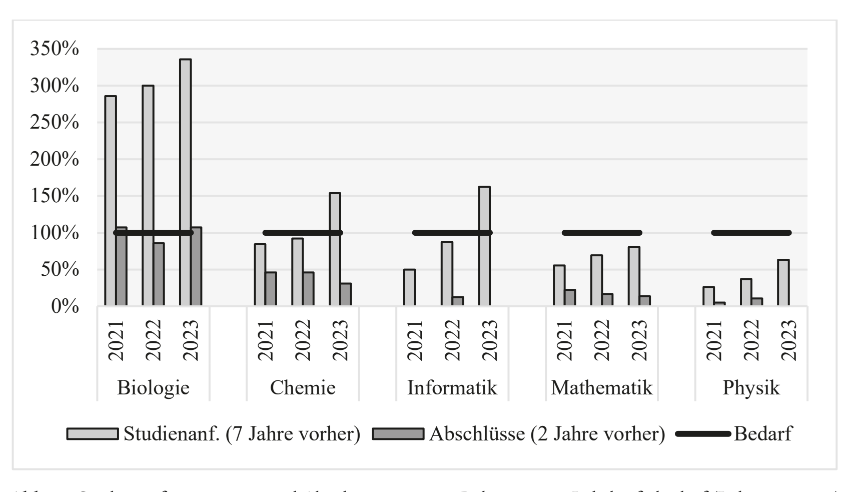


Abb. 9: Studienanfänger:innen und Absolvent:innen in Relation zum Lehrkräftebedarf (Lehramtstyp 3)

doi.org/10.35468/6034-10

Bei der Betrachtung zeigt sich, dass im Lehramtstyp 4 zwar durchgängig mehr Personen ein Studium aufnehmen, als es Bedarf gibt, aber unter Berücksichtigung der oben vorgestellten Schwundquoten wird deutlich, dass die Zahl der Studienanfänger:innen außer in Biologie und Chemie nicht ausreicht, um genügend Absolvent:innen hervorzubringen. Im Lehramtstyp 3 entspricht die Zahl der Studienanfänger:innen größtenteils nicht einmal dem Bedarf. [10]

4 Diskussion

Im Vergleich zu den in Abschnitt 2 vorgestellten Ergebnissen anderer Publikationen zeigt sich, dass auch an der Universität Rostock die MINT-Fächer hohe Schwundquoten aufweisen und mit Abbrüchen zu kämpfen haben. Bei der Differenzierung nach Lehramtstyp und Fach zeigen sich aber Unterschiede. Das Fach Biologie, das für das gymnasiale Lehramt zulassungsbeschränkt ist und in beiden Lehramtstypen stabil hohe Studierendenzahlen aufweist, erreicht auch innerhalb der Naturwissenschaften vergleichsweise hohe Erfolgsquoten. In diesem Fach wird es voraussichtlich zu weniger Problemen kommen, den Bedarf an Lehrkräften zu decken.[11] In den anderen Fächern zeigen die Ergebnisse bezogen auf den Bedarf ein doppeltes Problem: In Fächern, welche nur wenig von Studierenden im Lehramt angewählt werden – schon die Zahl der Studienanfänger:innen würde kaum den Bedarf decken –, schließt zusätzlich auch nur eine vergleichsweise geringe Zahl von Studierenden das Studium erfolgreich ab. Eine zusammengefasste Betrachtung der MINT-Fächer, wie in der Literatur bislang üblich, ist also wenig aussagekräftig. Die Fächer müssen differenziert betrachtet werden. Gleiches gilt für die angestrebten Lehramtstypen. So fallen die Schwundquoten im Lehramtstyp 3 wesentlich höher und die Erfolgsquoten wesentlich niedriger aus als im Lehramtstyp 4. Auch lässt sich festhalten, dass kohortenweise Betrachtungen nicht nur zur Analyse von Veränderungen wichtig sind, sondern auch zeigen, dass kleine und stark schwankende Kohortengrößen interpretativ berücksichtigt werden müssen.

Die vorgestellten studienverlaufsstatistischen Analysen geben zwar einen Überblick und Hinweise auf Problemlagen, Kausalzusammenhänge können sie aber nicht klären. Ein Literaturüberblick lässt auf komplex zusammengesetzte Ursachen mit allgemeinen wie auf MINT- bzw. fach- und lehramtsspezifischen Komponenten schließen. Sowohl in den vorgestellten Studien als auch in den

10 Die Fächer Mathematik und Physik (letzteres nur im Lehramtstyp 4) können auch an der Universität Greifswald im Lehramt studiert werden (alle anderen Fächer nur an der Universität Rostock) – allerdings erst seit 2016 bzw. 2020. Somit können ab 2021 bzw. 2025 auch von dort Absolvent:innen zu erwarten sein.

11 Dabei ist unklar, wie viele Absolvent:innen in den Vd sowie danach in den Schuldienst gehen und ob sie dies auch in M-V tun.

doi.org/10.35468/6034-10

vorliegenden Ergebnissen wird deutlich, dass ein Großteil des Schwundes in der Studieneingangsphase stattfindet. Etwa die Hälfte davon sind Studierende, die den Studiengang wechseln. Dies kann zum einen ein Zeichen mangelnder fachlicher Berufs- und Studienorientierung sein (vgl. Gesk 1999, 146ff.; Künsting & Lipowsky 2011; Rauin 2007; Seemann & Gausch 2012, 25ff.), zum andern auch „als aktives Entscheidungshandeln zur Optimierung der individuellen Studienorientierung" (Gausch & van Buer 2011, 156f.; vgl. auch Seemann & Gausch 2012, 34) verstanden werden. Weitere Studien zeigen, dass die Studienbedingungen und -anforderungen als problematisch wahrgenommen werden. So wird die Studierbarkeit im MINT-Bereich schlechter als in anderen Fächergruppen eingeschätzt, allerdings mit starken Schwankungen zwischen den einzelnen Fachbereichen und Kriterien (vgl. Seemann & Gausch 2012, 25ff.; Binder u. a. 2021, 139). Die Leistungsanforderungen im MINT-Bereich scheinen besonders in der Studieneingangsphase eine große Herausforderung darzustellen. Dies gilt umso stärker, je schwächer die Vorkenntnisse im entsprechenden Fachbereich ausgeprägt sind (vgl. Heublein u. a. 2017, 126ff.; vgl. auch Fleischer u. a. 2019; Derboven & Winker 2010, 92). Auch im Lehramtsstudium kommt – neben der Wahrnehmung eines fehlenden Praxisbezugs – den Anforderungen als auch falschen Erwartungen an das fachliche Niveau und die inhaltliche Ausrichtung eine besondere Rolle zu (vgl. Seemann & Gausch 2012, 25ff.; Radisch u. a. 2018, 206f.). Gerade Lehramtsstudiengänge stellen auf Grund der Zusammensetzung aus mehreren Teilstudiengängen und der Beteiligung mehrerer Fachbereiche und Fakultäten hohe Anforderungen an die Studierenden und die Hochschulen (vgl. Bohndick & Buhl 2014; Blömeke 2009; Gausch & van Buer 2011, 155; Seemann & Gausch 2012, 33).

Insofern liegt es nahe, dass es zwei wesentliche Punkte gibt, die eine mögliche Erklärung für die hohen Schwund- und niedrigen Erfolgsquoten im MINT-Bereich in den Lehramtsstudiengängen bieten. Zum einen scheint dem Studium eine mangelhafte fachliche Berufs- und Studienorientierung vorangegangen zu sein. Zum anderen scheinen sowohl Lehramtsstudiengänge auf Grund ihrer komplexen Struktur als auch MINT-Studiengänge in ihrer Studierbarkeit als vergleichsweise schlecht eingeschätzt. Somit besteht in MINT-Lehramtsstudiengängen eine Doppelbelastung.

In Anbetracht des mangelnden Nachwuchses kommt bei der Berufs- und Studienorientierung ein weiteres Problem hinzu. Nicht nur muss überlegt werden, wie erreicht werden kann, dass es zu einer Passung zwischen Anforderungen und Erwartungen kommt, es müssen auch mehr Studienberechtigte zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums und insbesondere zur Aufnahme eines MINT-Faches motiviert werden (vgl. auch Klemm 2020, 25; Seemann & Gausch 2012, 35f.; acatech & Joachim Herz Stiftung 2022). In den vorgestellten Ergebnissen zeigt sich, dass es vor allem in den Fächern Informatik und Physik sowie im Lehramt

doi.org/10.35468/6034-10

für die Sekundarstufe I allgemein nur wenige Studierende gibt.[12] Binder u. a. (2021, 149ff.) betonen, wie wichtig eine frühzeitige Berufs- und Studienorientierung sowie realistische Angaben zu Inhalten, Anforderungen und zum Verlauf des Studiums sind, und verweisen auf Angebote, die ein probeweises Studieren ermöglichen. Des Weiteren schlagen sie eine Steigerung des Studieninteresses bisher unterrepräsentierter Gruppen vor, weisen aber darauf hin, dass dafür eine „weitgreifende Strategie mit abgestimmten Maßnahmen entlang des gesamten Bildungsverlaufs notwendig [wäre]" (Binder u. a. 2021, 151; vgl. auch acatech & Joachim Herz Stiftung 2022). Zugleich empfehlen sie den Ausbau der Studiengänge, an deren Absolvent:innen ein besonders hoher Bedarf besteht. Allerdings fehlen dafür in den meisten Studiengängen bereits jetzt die Interessent:innen. So werden bspw. in M-V außer im Lehramt Biologie die Kapazitäten im MINT-Bereich nicht ausgeschöpft.

An den vorgestellten Schwundquoten wird deutlich, dass von denjenigen, die ein entsprechendes Studium aufnehmen, auch bei ausgebauten Kapazitäten und ausreichend Studieninteressierten ein größerer Teil erfolgreich zum Abschluss geführt werden muss. Zum einen wird vielfach eine Verbesserung der Qualität der Lehre gefordert (vgl. Klemm 2020, 28; Binder u. a. 2021, 152; vgl. auch Derboven & Winker 2010, 50ff.), zum anderen auch eine stärkere Berücksichtigung der Vorkenntnisse (vgl. Binder u. a. 2021, 152). Werden diesbezüglich Unterstützungsangebote betrachtet, so zeigt sich bspw. bei Heublein u. a. (2017, 130ff.) kein eindeutiges Bild hinsichtlich des Einflusses auf den Studienerfolg. Für die Hochschulen zieht das zumindest die Verantwortung nach sich, die Wirksamkeit und Qualität von Unterstützungsangeboten genauer zu untersuchen, entsprechend anzupassen und zu gewährleisten sowie zu überlegen, wie die Angebote auch von denjenigen wahrgenommen und genutzt werden können, die besonders auf sie angewiesen sind.

Zur Senkung von Schwundquoten könnten auch Auswahlverfahren beitragen (vgl. bspw. Klöpping u. a. 2017, 42ff.).[13] Allerdings ginge dies vor allem auf Kosten der so schon geringen Anzahl von Studienanfänger:innen (vgl. auch Seemann & Gausch 2012, 36f.). In Anbetracht eines eklatanten Lehrkräftemangels kann es nicht Ziel sein, unter den Studieninteressierten nur die mit den besten Eingangsvoraussetzungen auszuwählen, sondern es muss überlegt werden, wie ohne eine Senkung des Niveaus und der Qualität durch verbesserte Studierbarkeit sowie

12 Bundesweit sinkt die Zahl derjenigen, die ein Lehramtsstudium aufnehmen (vgl. destatis 2023) und auch der Anteil von Studienanfänger:innen im MINT-Bereich ist mit ca. 40 % recht hoch, stagniert jedoch seit Jahren (vgl. Jeanrenaud 2020, 4f.). In einer Studie zu Determinanten der Studienwahl im MINT-Bereich stellten Aeschlimann u. a. (2015) eine geringe Bereitschaft zur Aufnahme eines MINT-Studiums im Vergleich zu anderen Fachbereichen fest.

13 So fallen bspw. die Schwundquoten im zulassungsbeschränkten Fach Biologie, in den hier vorgestellten Ergebnissen vergleichsweise gering aus.

doi.org/10.35468/6034-10

passende und wirksame Unterstützungsangebote möglichst vielen Studierenden der Weg zum Abschluss ermöglicht oder erleichtert werden kann.
Die dritte Notwendigkeit, die mit Blick auf die Zeit nach dem Studium fokussiert werden muss, ist der Übergang in den Beruf als Lehrkraft. Die Schulen müssen sich dabei vor allem im MINT-Bereich „in der Konkurrenz mit starken öffentlichen und privatwirtschaftlichen Tätigkeitsfeldern durchsetzen" (Klemm 2020, 26). Auch Binder u.a. (2021, 152) weisen darauf hin, dass bereits im Studium Pull-Faktoren des Arbeitsmarktes wirken. Dabei dürften die wahrgenommene Belastung und Beanspruchung im Lehrer:innenberuf (vgl. Rothland 2013) zusätzlich als Push-Faktoren wirken. Hier in beiden Dimensionen Maßnahmen zu ergreifen, erscheint notwendig, um die Wahrscheinlichkeit, dass die ohnehin nur wenigen Absolvent:innen auch im Schulsystem ankommen, zu erhöhen.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag bietet eine Übersicht über Art und Umfang von Schwund bzw. Erfolg und macht Problemstellen sichtbar. Er kann keine belastbaren Aussagen zu Ursachen oder Kausalzusammenhängen tätigen. Deutlich wird, dass ein Großteil der Studierenden in den MINT-Fächern im Lehramtsstudium das begonnene Studium nicht beendet. Dabei gibt es sowohl zwischen den angestrebten Lehramtsabschlüssen als auch zwischen den Fächern große Unterschiede. Vor allem im Lehramtstyp 3, dessen Absolvent:innen aufgrund des hohen Bedarfs besonders nachgefragt sind, gibt es hohe Schwundquoten. In Anbetracht des Lehrkräftebedarfs in M-V (vgl. KMK 2020a; Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur M-V 2021) wird deutlich, dass dieser in den meisten MINT-Fächern und vor allem in der Sekundarstufe I zukünftig nicht allein durch die Lehramtsabsolvent:innen aus M-V gedeckt werden kann. Somit lassen sich zumindest bezüglich eines aktuell und zukünftig zu geringen Angebotes an MINT-Lehrkräften die Darstellungen von Klemm (2020) auch in M-V bestätigen. Gerade im Fach Informatik, deren Absolvent:innen nicht nur in den Schulen, sondern auf dem Arbeitsmarkt generell stark nachgefragt werden, absolvieren nur wenige Studierende das Studium erfolgreich. Dabei sieht der Wissenschaftsrat gerade „informatische Bildung als zentralen Schlüssel an, um den digitalen Wandel in der Gesellschaft erfolgreich, inklusiv und nachhaltig zu gestalten" (Wissenschaftsrat 2020, 71) und fordert eine entsprechende Priorisierung der informatischen Bildung in Schulen (vgl. Wissenschaftsrat 2020, 71).
Mittel- und langfristig besteht die Gefahr eines sich selbstverstärkenden Kreislaufs. Je nachdem, wie auf diese Herausforderung reagiert wird, kann es dazu führen, dass Schüler:innen in elementaren Bereichen nicht oder von fachfremdem Personal unterrichtet werden. Es ist fraglich, ob so entsprechendes Interesse gefördert

doi.org/10.35468/6034-10

und/oder notwendige Kompetenzen erlangt werden.[14] So ist zu befürchten, dass wiederum weniger Nachwuchs in Form von geeigneten Studieninteressierten zur Verfügung steht und Schwundquoten steigen (vgl. Wissenschaftsrat 2020, 72). Die Länder und Hochschulen stehen vor der großen Herausforderung, für die komplexe Problemlage mit seinen vielfältigen Ursachen Lösungen zu finden. Diese reichen von Maßnahmen zur Veränderung der fachbezogenen Berufs- und Studienorientierung, über Veränderungen bei der Unterstützung im Studium bis hin zu Maßnahmen zur Verbesserung des Übergangs in den Beruf.

Literatur

acatech & Joachim Herz Stiftung (2022): MINT Nachwuchsbarometer 2022. Online unter: https://www.acatech.de/publikation/mint-nachwuchsbarometer-2022/download-pdf/?lang=de. (Abrufdatum: 02.05.2022).

Aeschlimann, B., Herzog, W. & Makarova, E. (2015): Studienpräferenzen von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten: Wer entscheidet sich aus welchen Gründen für ein MINT-Studium? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 2 (37), 285-300.

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.

Binder, D., Dibiasi, A., Schubert, N. & Zaussinger, S. (2021): Entwicklungen im MINT-Bereich an Hochschulen und am Arbeitsmarkt. Wien: Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS).

Blömeke, S. (2009): Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium. Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. In: Zeitschrift für Erziehung 12 (1), 82-110.

Bohndick, C. & Buhl, H. M. (2014): Auf dem Weg zur Professionalisierung. Anforderungen im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 28 (1-2), 63-68.

Bundesagentur für Arbeit (2022): Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt. Fachkräfteengpassanalyse 2021. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Derboven, W. & Winker, G. (2010): Ingenieurwissenschaftliche Studiengänge attraktiver gestalten. Vorschlage Für Hochschulen. Dordrecht: Springer.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK) (2022): Fachkräfteengpässe - weiter steigend. DHK-Report Fachkräfte 2022. Berlin: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. (DIHK).

Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: Die deutsche Schule 112 (4), 414-427.

14 Eine der wenigen weiteren kurzfristigen Lösungen ist der Rückgriff auf Quer- und Seiteinsteiger:innen. Erste Studien weisen darauf hin, dass diese nach dem Durchlaufen entsprechender Programme sich bezüglich ihrer professionellen Kompetenzen im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften nur geringfügig unterscheiden (vgl. Lucksnat u. a. 2020; vgl. auch Barany u. a. 2020) Wie sich das langfristig auf zukünftige Studierendenzahlen und die Studienverläufe auswirken wird, muss sich noch zeigen. Des Weiteren sind auf Grund der großen Unterschiede der Qualifizierungsangebote zwischen den Ländern (vgl. Driesner & Arndt 2020) die Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der Ergebnisse fraglich.

doi.org/10.35468/6034-10

Fleischer, J., Leutner, D., Brand, M., Fischer, H., Lang, M., Schmiemann, P. & Sumfleth, E. (2019): Vorhersage des Studienabbruchs in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (5), 1077-1097.

Gausch, M. & van Buer, J. (2011): Studienwechsel als Indikator für Scheitern? In: U. Faßhauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen: Barbara Budrich, 147-159.

Gesk, I. (1999): Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen. Dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Heidelberg. Online unter: http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/1433. (Abrufdatum: 05.06.2020).

Güldener, T., Driesner, I., Arndt, M. & Radisch, F. (2019): Studienverlaufsstatistiken als Instrument der Hochschulentwicklung und -forschung in Deutschland. In: Beiträge zur Hochschulforschung 2, 72-83.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Hannover: Forum Hochschule.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW Brief 5, 1-16.

Heublein, U., Richter, J., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.

Jeanrenaud, Y. (2020): MINT. Warum nicht? Zur Unterrepräsentation von Frauen in MINT, speziell IKT, deren Ursachen, Wirksamkeit bestehender Maßnahmen und Handlungsempfehlungen. Berlin: Geschäftsstelle Dritter Gleichstellungsbericht.

Klemm, K. (2020): Lehrkräftemangel in den MINT-Fächern: Kein Ende in Sicht. Zur Bedarfs- und Angebotsentwicklung in den allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufen I und II am Beispiel Nordrhein-Westfalens. Essen. Online unter: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/mint-lehrkraeftebedarf-2020-ergebnisbericht.pdf. (Abrufdatum: 18.06.2021).

Klöpping, S., Scherfer, M., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A., Wolter, A., Bruder, R., Ressel, W. & Umbach E. (2017): Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg. München: Herbert Utz Verlag.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1995): Studienstrukturreform für die Lehrerbildung. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-StudienstrukturreformLehrerausbildung.pdf. (Abrufdatum: 27.02.2023).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020a): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020-2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2020b): Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2019 bis 2030. Berlin: KMK.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-2035. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: KMK.

Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011): Studienwahlmotivation und Persönlichkeitseigenschaften als Prädiktoren für Zufriedenheit und Strategienutzung im Lehramtsstudium. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 25 (2), 105-114.

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36 (4), 1-16.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2021): Bericht zur Lehrerbedarfsentwicklung 2021 bis 2035. Schwerin. Online unter: https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1634562. (Abrufdatum: 06.07.2021).

Mordhorst, L. (2017): Praxis spotlight international: Lebensbegleitende Matrikelnummer. In: duz PRAXIS spotlight international 9, 72-85. Online unter: https://www.che.de/download/lebensbegleitende_matrikelnummer_che_duz_praxis_spotlight_international_09_2017-pdf/?wpdmdl=10687&refresh=6124beb15bf6f1629798065. (Abrufdatum: 24.08.2021).
Radisch, F., Driesner, I., Arndt, M., Güldener, T., Czapowski, J., Petry, M. & Seeber, A.-M. (2018): Abschlussbericht Studienerfolg und -misserfolg im Lehramtsstudium. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
Rauin, U. (2007): Im Studium wenig engagiert - im Beruf schnell überfordert. Studierverhalten und Karrieren im Lehrerberuf – kann man Risiken schon im Studium prognostizieren? In: Forschung Frankfurt : Wissenschaftsmagazin der Goethe-Universität 3, 60–64.
Rothland, M. (2013): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Springer VS.
Seemann, W. & Gausch, M. (2012): Studienabbruch und Studienfachwechsel in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bachelorstudiengängen der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Stabsstelle Qualitätsmanagement der Humboldt-Universität zu Berlin. Online unter: https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/5314. (Abrufdatum 07.07.2021).
Statistisches Bundesamt (destatis) (2020): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/19. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (destatis). Online unter: https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00112288. (Abrufdatum: 16.02.2023).
Statistisches Bundesamt (destatis) (2021): Studienverlaufsstatistik 2020. Statistisches Bundesamt (destatis).
Statistisches Bundesamt (destatis) (2022): Erfolgsquoten. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2008 bis 2012. Statistisches Bundesamt (destatis).
Statistisches Bundesamt (destatis) (2023): Genesis Online. 21311-0013: Studienanfänger: Deutschland, Semester, Nationalität, Geschlecht, Angestrebte Abschlussprüfung. Statistisches Bundesamt (destatis). Online unter: https://www-genesis.destatis.de/genesis/online. (Abrufdatum: 30.09.2023).
van Buer, J. (2011): Zur Fokussierung der empirischen Hochschulforschung auf das vorzeitige Ausscheiden aus dem Studium. Warum wir so auf den Misserfolg blicken. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 463-475.
Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland. Köln: Wissenschaftsrat. Online unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/2020/8675-20.pdf?_blob=publicationFile&v=9. (Abrufdatum: 23.06.2021).

Autorenangaben

Torben Güldener, M.A.
Universität Rostock, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB)
Doberaner Str. 115, 18057 Rostock
torben.gueldener@uni-rostock.de

doi.org/10.35468/6034-10

Jannis Graber, Svenja Mareike Schmid-Kühn und Thorsten Fuchs

Liegen die Ursachen für den Lehrkräftemangel schon in der universitären Lehrkräftebildung? Erste Antworten auf Basis des Projekts „Wege aus dem Lehramtsstudium“

Abstract

Die Zahl der Lehramtsstudierenden, die ihr Studium abbrechen und die Universität ohne Abschluss verlassen, ist seit Jahren weitgehend unverändert – so reduziert sich die Zahl potenzieller Lehrkräfte, die dem System Schule nicht zur Verfügung stehen, bereits recht früh, was zur weiteren Verschärfung des Lehrkräftemangels beiträgt. Die Frage nach Gründen für solche Abbrüche beantwortet die Forschung mit Hinweisen auf die multikausale Bedingtheit und Prozesshaftigkeit des Phänomens. Während es einige Studien zu allgemeinen Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch des Lehramtsstudiums gibt, mangelt es bis dato jedoch an Arbeiten, die den Verlauf des Abbruchs in einem biographischen Gesamtzusammenhang betrachten. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse einer qualitativen Studie mit (ehemaligen) Lehramtsstudierenden vorgestellt, die den Abbruch bereits vollzogen haben. Auf der Basis von narrativ-autobiographischen Interviews erfolgt eine rekonstruktive Analyse von Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen des Studienabbruchs, und es wird Stellung zur Frage genommen, ob bzw. inwiefern die universitäre Lehrkräftebildung Ursachen des Lehrkräftemangels bedingt. Eine Diskussion möglicher Ansatzpunkte zur Verminderung des Lehrkräftemangels rundet den Beitrag ab.

Schlüsselwörter
Studienabbruch, Lehramtsstudium, Biographie, Lehrkräftemangel

1 Einleitung

Im Zuge der Diskussion möglicher Maßnahmen zur Verminderung des Lehrkräftemangels rückt auch die universitäre Lehrkräftebildung in den Fokus, und dies nicht nur im Hinblick auf neue Formen der Gewinnung zukünftiger Lehrkräfte,

doi.org/10.35468/6034-11

sondern auch in Bezug auf die Reduzierung von Dropout-Quoten (vgl. z. B. Klemm & Zorn 2018, 26). Denn ein nicht unerheblicher Anteil an angehenden Lehrkräften geht bereits im Studium verloren, wenn Lehramtsstudierende die Universität ohne Abschluss verlassen (vgl. Heublein u. a. 2022), in ein Nicht-Lehramtsstudium wechseln (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 197) oder sich nach erfolgreichem Studienabschluss entscheiden, alternative Wege jenseits des schulpraktischen Vorbereitungsdiensts und des Lehrkräfteberufs einzuschlagen (vgl. Eulenberger 2018).

Mit diesem Beitrag wird sich auf den Abbruch des Lehramtsstudiums konzentriert; d. h., es wird jene Konstellation genauer betrachtet, wenn Studierende ihren auf den Lehrkräfteberuf ausgerichteten Bildungsweg aus unterschiedlichen Gründen vorzeitig und ohne einen professionsbezogenen, zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst berechtigenden Abschluss beenden. Die Studienabbruchquote in den Lehramtsstudiengängen liegt bei 10 % im Bachelor und 16 % im Master (vgl. Heublein u. a. 2022), wobei das Ausmaß des Studienabbruchs schulform-, fach-, standort- und bundeslandspezifisch variiert (vgl. Güldener u. a. 2020). Konsens besteht in der Forschung zum lehramtsbezogenen Studienabbruch darin, dass der Abbruch des Lehramtsstudiums multikausal auf mehrere Bedingungen und Motive zurückzuführen ist und dieser weder ein punktuelles Ereignis noch ein Resultat spontaner, kurzfristiger Entscheidungen darstellt. Vielmehr wird er als Endpunkt eines längeren Abwägungs- und Entscheidungsprozesses aufgefasst. Mit Blick auf den prozessualen Charakter des Studienabbruchs wird angenommen, dass Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch nicht allein im Lehramtsstudium liegen, sondern im Gesamtkontext der Biographie von ehemaligen Lehramtsstudierenden zu verorten sind, wie unter anderem Gesk (2001, 148) in ihrer Arbeit über den Abbruch des Lehramtsstudiums betont: „Der Prozess des Studienabbruches kulminiert im biographischen Schnittpunkt der eng mit der Studiensituation verknüpften individuellen Lebenswelt und der dieser Phase vorausgehenden Bildungsentwicklung." Studien, die das biographische Bedingungsgefüge dezidiert für den Abbruch eines Lehramtsstudiums in den Blick nehmen, gibt es bislang jedoch nicht. Zwar wurde innerhalb der Studienabbruchforschung durchaus mit Methoden der Biographieforschung gearbeitet – nicht aber in Fokussierung auf das Lehramt im Besonderen (zuletzt Bergmann 2020; s. auch Abschnitt 2). Hier setzt der vorliegende Beitrag an und stellt erste Ergebnisse eines qualitativ-rekonstruktiv angelegten Projekts vor, in welchem die Vielschichtigkeit und Komplexität des Abbruchs eines Lehramtsstudiums hinsichtlich Vollzug und Genese im lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang analysiert werden.

doi.org/10.35468/6034-11

2 Theoretischer Hintergrund und Stand der Forschung

Zu Ursachen und Bedingungskonstellationen für den Abbruch des Lehramtsstudiums gibt es einige empirische Studien (s.u.). Lehramtsspezifische Modelle oder Theorien zur Erklärung von Studienabbruch lassen sich indes nicht auffinden (vgl. Herfter u.a. 2015, 61) – vielmehr wird auf theoretische Ansätze der allgemeinen Studienabbruchforschung zurückgegriffen: Im Einzelnen können hier unterschieden werden (a) *soziologisch-institutionelle Erklärungsansätze*, die Studienabbruch als Resultat fehlender Integration in das universitäre System betrachten, (b) *psychologisch-individuelle Ansätze*, die den Abbruch des Studiums über unzureichende kognitive, persönlichkeitsbezogene oder motivationale Merkmale und Ressourcen erklären, und (c) *auf dem Rational-Choice-Ansatz aufbauende Erklärungsansätze*, wonach der Studienabbruch aufgrund einer negativen Bilanz zwischen Nutzen und Kosten zustande kommt (vgl. zsf. Neugebauer u.a. 2019; Sarcletti & Müller 2011). Die verschiedenen Ansätze werden häufig in integrierten Erklärungsmodellen zusammengeführt (vgl. z.B. Kuh u.a. 2006; Heublein u.a. 2017). Unterschieden wird darin zwischen *Motiven* – die aus studentischer Sicht unmittelbar gegebenen Beweggründe für einen Studienabbruch – und einer Vielzahl an *Bedingungsfaktoren*, d.h. verschiedene, sich wechselseitig beeinflussende Faktoren, die das Risiko des Studienabbruchs erhöhen. Letztere umfassen die *Studienvorphase* (z.B. Bildungsherkunft, schulisches Leistungsniveau, Aspekte der Studienentscheidung), die *Studiensituation* – differenziert nach dem *individuellen Studienprozess* (z.B. Studien- und Leistungsverhalten, Studienmotivation) und *institutionellen Studienbedingungen* (z.B. Studienanforderungen) – sowie *hochschulexterne Lebensbedingungen* (insb. finanzielle, familiäre und gesundheitliche Aspekte). Nach den vorliegenden empirischen Studien sind Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und der Wunsch nach praktischer Tätigkeit die drei am häufigsten genannten ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch; auch können finanzielle, familiäre oder persönliche Gründe (insb. Krankheit), berufliche Alternativen (z.B. Angebot eines attraktiven Ausbildungsplatzes) sowie die Studienbedingungen bzw. die Studienorganisation abbruchsentscheidend sein (vgl. Heublein u.a. 2017, 21). Diese Vielfalt der Abbruchmotive bestätigt sich auch in empirisch ermittelten Studienabbrechertypologien (vgl. Heublein u.a. 2003; Blüthmann u.a. 2012; Wismath u.a. 2020).
In Studien, die sich explizit mit dem Abbruch des Lehramtsstudiums befassen, werden von den befragten Studierenden unterschiedliche ausschlaggebende Gründe und eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren für den Abbruch des Lehramtsstudiums benannt. Dabei werden auch die o.g. ausschlaggebenden Gründe für einen Studienabbruch bestätigt, wobei die Befunde teilweise widersprüchlich (z.B. leistungsbezogene Überforderung bei Blüthmann & Thiel 2011 vs. Unterforderung bei Rauin 2007) bzw. fachspezifisch zu erklären sind. So weisen bspw.

doi.org/10.35468/6034-11

Wyrwal & Zinn (2018) auf eine leistungsbezogene Überforderung insbesondere in den ingenieurwissenschaftlichen Grundlagenfächern hin. In nahezu allen Studien nehmen motivationale Aspekte eine wichtige Rolle ein: Eine nachlassende oder fehlende Identifikation mit dem Lehrkräfteberuf führt i.d.R. zu einem Interessenverlust und schwindender Studienmotivation, was letztlich den Abbruch des Lehramtsstudiums bedingt. Nahegelegt wird so, dass der Abbruch zumeist bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt ist (z. B. Studienwahl als Notlösung bzw. auf pragmatischen Wahlmotiven basierend; fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen an den Lehrkräfteberuf, vgl. Gülen 2021; Rauin 2007), jedoch kann sich die Studien-/Berufswahl auch erst im Laufe des Studiums als Fehlentscheidung erweisen (z. B. defizitär erlebte schulpädagogische Fähigkeiten, vgl. Gesk 2001, Kölling u. a. 2017).
Neben dieser multikausalen Bedingtheit wird in der Forschung auch die Genese des Abbruchs beschrieben, der häufig als krisenhaft und belastend dargestellt wird (vgl. z. B. Horstkemper u. a. 2006, 25). Allerdings bleibt dieser Prozess in den überwiegend quantitativen Studien durch eine Differenzierung von Bedingungen der Studienvorphase, der Studiensituation und der Entscheidungssituation nur recht statisch erläutert – explizit biographisch ausgerichtete Arbeiten über Studienabbrüche von Lehramtsstudierenden, die dem Verlauf des Abbruchs in einem lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhang betrachten, gibt es kaum. Vereinzelt liegen Biographieanalysen vor, die den Abbruch des Lehramtsstudiums am Rande thematisieren: So charakterisieren etwa den Fall *Cordula* (vgl. Marotzki 1990; Wigger 2007) die Beweggründe eines begonnenen Gymnasiallehramtsstudiums und dessen Abbruch als Befreiung von einem auferlegten Lebensentwurf durch die Eltern (vgl. ähnlich auch Engels 2004) – diese Biographieanalyse mündet allerdings nicht in systematische Klärungen zum Abbruch des Lehramtsstudiums; stattdessen wird über Lebenswege unter postmodernen Bedingungen reflektiert. Auch in der Studie von Bergmann (2020) werden Fallporträts von drei ehemaligen Lehramtsstudierenden vorgestellt. Allerdings finden sich im Kontext des Gesamtsamples – lediglich drei der 18 befragten Studienabbrecher:innen stammen aus dem Lehramt – keine lehramtsspezifischen, sondern lediglich allgemeine, also studiengangsunabhängige Analysen der Anlässe, biographischen Verläufe und Bedingungskonstellationen.
Die nachfolgend vorgestellte Studie *Wege aus dem Lehramtsstudium – Studienabbruch und Studienwechsel als biographische Bildungsentscheidung* setzt hier an, indem sie der Komplexität von Anlässen, biographischen Verläufen und Bedingungskonstellationen des Studienabbruchs *explizit* und *systematisch* für das Lehramt nachgeht.

doi.org/10.35468/6034-11

3 Methodisches Vorgehen

Insgesamt sind im Projekt „Wege aus dem Lehramtsstudium“ 23 autobiographisch-narrative Interviews erhoben worden; auf der Basis der Aufzeichnungen wurden thematische Verläufe erstellt sowie Transkripte angefertigt, die nach den üblichen Standards der Bildungs- bzw. Sozialforschung ausschließlich anonymisiert Verwendung fanden. Innerhalb des gesamten Samples hatten von den Befragten acht ihr Lehramtsstudium abgebrochen[1]: Fünf davon gaben ihr Geschlecht als weiblich an, drei als männlich. Drei Personen gaben an, ihr Studium im Laufe der ersten drei Semester abgebrochen zu haben, zwei, dies im Zeitraum vom vierten bis sechsten Semester getan zu haben, und drei nannten schließlich, sie hätten den Abbruch des Studiums nach Abschluss des Bachelorstudiengangs vollzogen.
Wie bereits erläutert ist das Projekt dadurch charakterisiert, dass in Auseinandersetzung mit den erhobenen Interviews ein biographischer Forschungsansatz verfolgt wird. Methodisch an der Schnittstelle zwischen Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität verfahrend wird so eine Perspektive entwickelt, die versucht, das Zusammenspiel komplexer Bedingungen im Horizont lebensgeschichtlicher Aspekte zu erfassen. Die autobiographisch-narrativen Interviews werden daher in ihrem Zusammenhang der einzelnen Erfahrungsgehalte, die Verflechtungen von biographischen mit sozialen Prozessen aufweisen, bis zur gegenwärtigen Situation der Befragten nach dem Abbruch erschlossen. Der „Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich […] darstellt und expliziert“ (Schütze 2016, 57), bietet dabei die Grundlage für die rekonstruktive Analyse von Anlässen, Verläufen und Bedingungskonstellationen, die in den Abbruch des Lehramtsstudiums einmünden. Als Auswertungsmethode kommt dazu das narrationsstrukturelle Verfahren in Kombination mit der Dokumentarischen Methode zum Einsatz, sodass sich über den Einzelfall hinausweisend eine Typologie generieren lässt, die das Zusammenspiel komplexer Bedingungen erschließt und sinnrekonstruktive sowie soziogenetische Aspekte der Typenbildung berücksichtigt (vgl. Nohl 2017; Bohnsack 2013). Eine solche Dokumentarische Interpretation biographisch-narrativer Interviews setzt sich zum Ziel „den Eigenarten des narrativ-biographischen Interviews Rechnung [zu] tragen und dennoch die Vorteile der Dokumentarischen Methode zur Geltung [zu] bringen“ (Nohl 2017, 11). Zu diesen Vorteilen zählt insbesondere die Möglichkeit, in der Interpretation nicht nur Prozessstrukturen des Lebensablaufs zu ermitteln, sondern zudem das konjunktive bzw. atheoretische Wissen zu erschließen, das eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien verknüpft ist und auf diesem Weg zugleich *kollektive* Orientierungsrahmen herauszuarbeiten, die die Erfahrungen von Menschen in den jeweils untersuchten Lebenswelten strukturieren. Der Dokumentarischen Methode ist damit

1 Die übrigen Befragten vollzogen einen Studienwechsel.

doi.org/10.35468/6034-11

eingeschrieben, über „Einzelfall-Entfaltungen" (Schütze 2005, 216) hinaus zu analysieren, in welcher Weise ein Thema bzw. eine Problemstellung in anderen empirischen Fällen aufkommt, innerhalb welcher (Orientierungs-)Rahmen sie hier bearbeitet werden, sodass sich eine Identifizierung und sinngenetische Typisierung von Orientierungen in ihrer Unterschiedlichkeit vornehmen lässt. Zudem berücksichtigt die Dokumentarische Methode mittels der soziogenetischen Typenbildung auf der Grundlage von Fallanalysen „die sozialen Zusammenhänge, in denen die einzelnen typisierten Orientierungen entstehen" (Nohl 2017, 115); auf diese Weise werden unterschiedliche generalisierungsfähige Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar (vgl. Bohnsack 2021: 154ff. sowie zum Verständnis von Generalisierung über Typenbildungen Bohnsack 2013; ebenso Nohl 2017: 47f.).
Ziel ist so instrumentiert eine Rekonstruktion der jeweils typischen und erfahrungsdominanten Orientierungen, die sich in der Handlungspraxis der (ehemaligen) Lehramtsstudierenden konkretisiert. Erste Interpretationen, die im Verlauf des Projekts angefertigt wurden, beleuchten die Rolle gesamtbiographischer Erfahrungsaufschichtung in Hinblick auf die Studienwahl und die Studienabbruchentscheidung. Eine soziogenetisch angelegte Analyse – orientiert an den Kategorien „Generation, Milieu und Geschlecht" (Bohnsack 1989) – ist zum jetzigen Zeitpunkt des Projektfortschritts noch nicht hinreichend ausgearbeitet; ihre Vorstellung bleibt damit späteren Veröffentlichungen vorbehalten.

4 Ergebnisse

Die Motivlagen zur Wahl wie auch zum Abbruch des Lehramtsstudiums erweisen sich innerhalb des Samples als ausgesprochen heterogen. Die Studienwahl basierte auf intrinsischen (u. a. Wunsch, aktiv mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, fachliches Interesse), extrinsischen (Sicherheit von Gehalt und Arbeitsplatz) und pragmatischen (u. a. Lehramtsstudium als Notlösung, Orientierungs-/Interesselosigkeit) Motiven. Die explizierten Abbruchgründe umfassten v. a. Leistungsprobleme und die Revision der Berufswahl aufgrund falscher Vorstellungen und Erwartungen (u. a. unterschätzte Komplexität der beruflichen Anforderungen, Rahmen-/Arbeitsbedingungen des Lehrkräfteberufs im staatlichen Schuldienst). Im Rahmen dieses Beitrags werden zwei Fälle vorgestellt, im Zuge deren fallspezifischer Analyse einerseits vergleichbare Motive in der Wahl des Lehramtsstudiums identifiziert wurden, während hinsichtlich des Studienabbruchs andererseits jeweils differente Handlungspraxen hervortraten. Neben einer Rekonstruktion der jeweiligen individuellen Orientierung erlaubt dies eine erste fallübergreifende Interpretation hinsichtlich der kollektiven Erfahrungsdimension des Abbruchs eines Lehramtsstudiums durch komparative Analyse homologer bzw. differenter Interviewsequenzen.

doi.org/10.35468/6034-11

Beide Fälle werden hier zunächst einzeln vorgestellt. Dem folgt ein Aufweis von Ähnlichkeiten und Charakteristika hinsichtlich des expliziten und impliziten Wissens. Dem Vorgehen der Dokumentarischen Methode folgend sind formulierende und reflektierende Interpretation fallbezogen, die Fallbeschreibungen wiederum im Modus der komparativen Analyse vorgenommen worden.

4.1 Lehramt und Ich: „vielleicht nicht das beste Match“

Jasper Liebholz[2] ist zum Interviewzeitpunkt 33 Jahre alt und absolviert eine Polizeiausbildung. Sein Geschlecht gibt er als männlich an, seine Nationalität und die seiner Eltern als deutsch. Die gymnasiale Lehramtslaufbahn habe er laut Angaben, die er im Interview macht, nach etwa acht Jahren Studium und mit Abschluss seines Bachelorstudiums abgebrochen. Herr Liebholz beschreibt seinen Lebensweg als klassisch; aufgewachsen sei er bürgerlich, im Haushalt mit Eltern und Großmutter. Er sei ein aktives Kind gewesen, konkretisiert im Weiteren dann auch anhand von Schilderungen, die Erlebnisse des Biographen innerhalb sportlicher Betätigungen darlegen – allen voran in der Fußballmannschaft des Dorfvereins.

Die Schulzeit erinnert Herr Liebholz als schöne, insgesamt problemlose Zeit. Sowohl in der Grundschule als auch auf dem Gymnasium habe er – jedenfalls zu Anfang – der leistungsstärksten Gruppe von Schüler:innen angehört, ohne sich hierfür anstrengen zu müssen. Später seien seine Leistungen sodann um eine Notenstufe „abgerutscht“ (Z. 188), was er mit eigener Faulheit und außerschulischer Aktivität gleichermaßen begründet – seine Mutter habe seinerzeit immer zu ihm gesagt, er müsse lernen, ruhig zu bleiben. Die Allgemeine Hochschulreife habe er jedoch letztlich ohne viel Aufwand mit einer Durchschnittsnote von 2,0 erwerben können. Auch jenseits des Schulischen verortete Prüfungssituationen, z. B. der Erwerb der Fahrerlaubnis, bilanziert er als unproblematisch, als er während des Interviews nach Ursachen seines Scheiterns sucht; er habe nie „einen Knacks gekommen oder so“ (Z. 120), sei sich stets sicher gewesen, „das klappt alles“ (Z. 289).

Nach seinem Schulabschluss habe sich Herr Liebholz schon die Frage nach seiner Zukunft gestellt. Bereits zu diesem Zeitpunkt sei es für ihn eine Option gewesen, Polizist zu werden. Warum er sich damals nicht schon für die Polizeiausbildung bewirbt, kommt indes nicht zur Sprache. Nach der Zusage für das Lehramtsstudium habe er sich darüber einfach keine Gedanken mehr gemacht. Die Wahl des Lehramtsstudiums begründet Herr Liebholz unter Bezug auf fachliches Interesse an Sport und Biologie sowie die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Auch die Bewerbung zum Studium folgt der bis zu diesem Zeitpunkt seiner Biographie bestehenden Zuversicht, es werde alles klappen.

2 Alle persönlichen Angaben der Befragten wurden wie genannt anonymisiert – bei den Namen der beiden hier vorgestellten und im Weiteren genannten Fälle handelt es sich demnach um Pseudonyme.

doi.org/10.35468/6034-11

Herrn Liebholz‘ Bericht in Bezug auf das Lehramtsstudium steht demgegenüber im Zeichen von Leistungsproblemen im Fach Biologie und anfänglichem Mangel an praktischer Tätigkeit im Fach Sport, der durch problematische Bedingungen des Studiums hervorgerufen gewesen sei. Hierdurch sei Herr Liebholz aus seiner „Komfortzone rausgekommen“ (Z. 354). Er berichtet von einer Neuorientierung im sozialen Umfeld: Bekanntschaften aus dem Studium hätten nicht dazu getaugt, eine Ausrichtung zu finden, an der er sich hätte orientieren können. Die Krise des angeeigneten Credos, dass alles klappen werde, führt jedoch nicht sogleich zum Abbruch, stattdessen in ein Langzeitstudium.
Überlegungen, das Studium abzubrechen, hätten sich erst konkretisiert, als er eine Tätigkeit als Vertretungslehrkraft aufnahm. Zudem seien sie intensiviert worden durch seine Partnerin – ebenfalls im Begriff, Lehrkraft zu werden, jedoch mit höherer Studienmotivation und Interesse am Beruf ausgestattet. Die Einsicht darin, die eigene Haltung zum Lehramtsstudium sei „vielleicht nicht das beste Match“ (Z. 401) führt bei Herrn Liebholz sodann in die Reflexion über berufliche Alternativen. In der Folge steht kurzerhand die Bewerbung für die Polizeiausbildung, zu der er eine Zusage erhält, sodass der Weg, Gymnasiallehrer zu werden, nach Abschluss seines Bachelorstudiums nicht weiter beschritten wird.

4.2 Lehramt als Beruf: „für mein Leben so einfach zu anstrengend“

Rebecca Haberer ist zum Interviewzeitpunkt 25 Jahre alt und absolviert eine Ausbildung zur Steuerfachangestellten. Ihr Geschlecht gibt sie als weiblich an, ihre Nationalität wie auch die ihrer Eltern als deutsch. Die Laufbahn auf das Lehramt an Grundschulen[3] habe sie nach etwa vier Jahren Studium und nach Abschluss des Bachelorstudiums abgebrochen. Ihre Kindheit beschreibt Frau Haberer als schön und sorglos. Aufgewachsen sei sie als Tochter mittelständischer Eltern; schon früh habe sie mit ihrer Schwester von der Tätigkeit als Lehrerin geträumt.
Die Ausführungen zur Grundschulzeit von Frau Haberer zeichnen das Bild von guten Leistungen. Danach allerdings habe sich ein „Knick“ (Z. 30) beim Wechsel auf das Gymnasium aufgetan, verbunden mit dem Eindruck, die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus sei mit gesteigerter Anstrengung einhergegangen, der sie aufgrund ihrer Morbus Crohn-Erkrankung nicht mit vollen Kräften habe aufbringen können: Die Wechselwirkung des eigenen Antriebs, gute Leistungen zu erbringen, und die schubartig wie auch stressinduziert auftretende Krankheit wird als Negativspirale erzählt. Auch psychisches Leiden habe ihre Erkrankung bedingt, auf diese sie negative Reaktionen durch Lehrkräfte und Mitschüler:innen erfahren habe und mit Schulwechseln begegnete. Hier wie außerhalb der Schule, beispielsweise beim Erwerb des Führerscheins, seien Eindrücke von Beängstigung und Überforderung wiederkehrend wirksam gewesen. Trotzdem habe sie die All-

3 Zunächst habe sie sich für das Lehramt an der Realschule entschieden, sei nach Erfahrungen in einem Praktikum jedoch zum Grundschullehramt gewechselt.

doi.org/10.35468/6034-11

gemeine Hochschulreife schließlich erlangen können – mit der Durchschnittsnote 3,0. Im Rückblick evaluiert Frau Haberer, dass letztlich alles gut geklappt habe; ein mit ihrer Erkrankung im Zusammenhang stehender Eindruck, etwas stimme nicht mir ihr, sei für sie jedoch stets belastend und unangenehm gewesen.
Nach dem Schulabschluss habe sie den starken Wunsch verspürt, ein Studium zu ergreifen, damit die erworbene Studienberechtigung eingelöst werde und die erlittenen Strapazen in der Schulzeit einen Sinn erhielten. Ihr Interesse an Sprachen habe sie zunächst ein Studium im Bereich Übersetzung und Dolmetschen aufnehmen lassen, bei dessen späteren beruflichen Tätigkeitsbereichen es ihr jedoch an Möglichkeiten gemangelt habe, in unmittelbaren Kontakt zu Menschen zu treten. Die Wahl des Lehramtsstudiums steht dann im Zeichen der Verbindung aus einem fachlichen Interesse und der Aussicht darauf, mit jungen Menschen zusammenzuarbeiten. Zudem erläutert die Befragte im Interview die Aussicht darauf, über die Einschreibung ins Studium eine Entspannung ihrer Lebenssituation zu erreichen.
Diese Hoffnung scheint sich für Frau Haberer (zunächst) einzulösen. Auch ihre Erkrankung sei „nicht ausgeartet“ (Z. 622), im Studieneinstieg habe sie nicht belastend gewirkt. Jedoch hätten soziale und organisatorische Aspekte des Studiums – vor allem das Pendeln zwischen Wohn- und Studienort, die längeren freien Zeiten zwischen Lehrveranstaltungen an einem Tag und eine als erdrückend erlebte Masse an Studierenden – ihr das Dasein an der Universität schwer gemacht. Erneut sei ihr somit klar geworden, dass sie falsche Erwartungen an das Studium herangetragen habe. Ihr Fokus habe darum zusehends darauf gelegen, irgendwie durchzukommen. Unter hoher Anstrengung habe sie den Leistungsansprüchen zu genügen versucht; jedoch berichtet sie von Tagträumen, „wie entspannt das wäre, einfach, ja, irgendwo anders hinzufahren, auf irgendeine andere Art von Arbeit“ (Z. 667f.). Diese stehen in Verbindung mit Zweifeln hinsichtlich der persönlichen Eignung für den Beruf der Lehrerin.
Die Figur des Versagens zieht sich durch Frau Haberers gesamte Biographie während des Studiums. Katalysatorisch auf den Abbruch wirkt sodann die Anonymität an der Universität, in dem sich aus ihrer Sicht niemand für sie interessiert, ebenso wenig für ihre Aufopferung zum Zweck, den Leistungserwartungen zu genügen. Diese persönliche Enttäuschung führt zu einer Suche nach beruflichen Alternativen. In der Folge macht Frau Haberer ein Praktikum bei einem Steuerberatungsbüro, in dem sie nach Abschluss ihres Bachelorstudiums eine Ausbildung beginnt und ihre Laufbahn im Lehramt an Grundschulen somit abbricht.

4.3 Komparative Analyse

In Kontrastierung der beiden vorgestellten Biographieanalysen fallen Ähnlichkeiten der Studienwahlmotive bei gleichzeitigen Differenzen in Bezug auf die Abbruchsentscheidung ins Auge. In beiden Fällen sind intrinsische Motive – je

spezifische fachliche Interessen (Sport und Biologie bzw. Sprachen) und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – leitend für die Studienwahl. Hinsichtlich des Studienabbruchs kommen in beiden Interviews Leistungsprobleme, mangelnde Studienmotivation und herausfordernde Studienbedingungen zur Sprache. Diese sind jedoch jeweils anders gelagert: Während bei Herrn Liebholz die Anforderungen im Fach Biologie zum Problem werden und die Studieninhalte – jedenfalls anfänglich – nicht seinen Erwartungen entsprechen (mangelnde Praxis im Fach Sport), sind für Frau Haberer Zweifel an ihrer Eignung für den Beruf der Lehrerin wesentlich; sie verbindet dies mit falschen Erwartungen an das Studium und leidet am Eindruck umfassender Anonymität innerhalb der Universität. Zudem liegt bei Herrn Liebholz eine schon zu Beginn nicht klar profilierte Studienmotivation vor, die sich im Weiteren dann in einem regelrechten Desinteresse am Lehramt manifestiert und ihn zur Suche nach beruflichen Alternativen führt, während im Fall von Frau Haberer der Blick auf Optionen durch ihre Erkrankung und die aus ihrer Sicht als belastend wahrgenommenen vielfältigen und komplexen Anforderungen des Lehrkräfteberufs befördert wird.
Dabei stehen die ähnlichen Studienwahlmotive in biographieanalytischer Sicht unter jeweils eigenen Vorzeichen: Während sich die Wahl im Fall von Herrn Liebholz aus subjektiver Sicherheit heraus vollzieht, es werde alles klappen, geschieht sie bei Frau Haberer vor allem aus dem Wunsch nach Entspannung ihrer Lebenssituation heraus. Dabei kommt eine Abwägung beruflicher Alternativen in beiden Fällen kaum zur Sprache, eher erscheint die Studienwahl als Entschluss für einen Beruf, der aus der eigenen Schulzeit heraus (vermeintlich) vertraut ist. Dies findet sich auch in der Genese des Studienabbruchs wieder: Sowohl Herr Liebholz als auch Frau Haberer erzählen diesen in Form einer Ereignisverkettung, die zur Diskontinuität der (Berufs-)Biographie führt. Tendenziell wird dies im Fall von Herrn Liebholz auf das Finden einer Berufung in der Polizeiausbildung hin akzentuiert, während die Ausbildung bei einem Steuerberatungsbüro im Fall von Frau Haberer austauschbar scheint. Der Studienabbruch wird jeweils erst vollzogen, nachdem der Bachelorabschluss erreicht und die berufliche Alternative qua Ausbildungsvertrag gesichert scheint. Der Abbruch des Lehramtsstudiums bedingt also (objektiv) keine Lücke im Lebenslauf, obgleich er (subjektiv) als Diskontinuität gedeutet wird. Weder Herr Liebholz noch Frau Haberer begreifen ihren Abbruch als Gelegenheit zur Verwirklichung einer eigenen, selbst zu gestaltenden beruflichen Identität; sie orientieren sich vielmehr an (scheinbar) klar definierten Berufsbildern (Lehrer:in, Polizist:in, Steuerberatung). In beiden Fällen zeichnet sich somit eine Orientierung an einem Institutionengefüge ab, welches von der Entwicklung einer eigenen beruflichen Identitätsarbeit entlastet. Bei Herrn Liebholz akzentuiert sich dies auf den Vergleich mit anderen, bei Frau Haberer auf die Sorge um das eigene Wohlbefinden.

doi.org/10.35468/6034-11

5 Diskussion und Fazit

Im Einklang mit der bisherigen Forschung zum Abbruch des Lehramtsstudiums kommen in den beiden vorgestellten Fällen Leistungsprobleme, eine nachlassende Studienmotivation, mangelndes praktisches Tun, unzulängliche Studienbedingungen, Offerten beruflicher Alternativen und persönliche Gründe zur Sprache. Finanzielle Aspekte wie auch die familiäre Situation spielen dagegen keine Rolle. Dabei unterscheiden sich die angeführten Faktoren des Studienabbruchs im Detail voneinander, während im Hinblick auf die Wahl des Lehramtsstudiums vergleichbare Bedingungen identifiziert wurden. In Kontrastierung der Studienwahlmotive wurde deutlich, dass sich für das Lehramt vor dem Hintergrund je eigener Akzente einer biographisch entwickelten Orientierung entschieden wurde. Bestimmen ließen sich die Motive in komparativer Analyse homologer bzw. differenter Interviewsequenzen. Hierbei wurde ein fallübergreifendes Muster passiven Handelns deutlich: Für dieses scheinen insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen relevant, und der Abbruch des Lehramtsstudiums wird von den Befragten selbst im Verlauf einer Ereignisverkettung gedeutet und als Diskontinuität der (Berufs-)Biographie wahrgenommen. Angesichts dessen lassen sich der Abbruch des Lehramtsstudiums von Jasper Liebholz wie auch Rebecca Haberer als Fälle der Identitätsdiffusion beschreiben (vgl. Bergmann 2020, 220ff.). Dieser lehramtsunspezifisch formulierte Typus beruflicher Entwicklung von Studienabbrecher:innen ließe sich im Aufweis einer fallübergreifenden Spezifik für den Abbruch des Lehramtsstudiums adaptieren. Aus der Untersuchung der beiden vorgestellten Fälle heraus kommt hierfür die Anknüpfung an ein aus der eigenen Schulzeit (vermeintlich) vertrautes Berufsbild sowie das Interesse am Fach und an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Frage. Beides kann als Ausdruck einer Orientierung an dem Institutionengefüge Schule gedeutet werden, welches insofern (scheinbar) von Entwicklung bzw. Verwirklichung eigener (beruflicher) Identität zu entlasten scheint, als es die geläufige Rolle der Lehrkraft – statt zuvor die als Schüler:in – bereithält. Der Abbruch des Lehramtsstudiums ließe sich dann als Konsequenz einer Krise dieser Orientierung deuten, insofern die Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben auch in der universitären Phase mit der Professionalisierung im Sinne der Lehrkräftebildung in Zusammenhang stehen (vgl. z. B. Hericks & Kunze 2002; Köffler 2015; Ostermann 2015). Inwiefern eine solche Vermittlung soziologisch-institutioneller und psychologisch-individueller Erklärungsansätze in biographieanalytischer Perspektive auch für andere Typen der Identitätsentwicklung bei Abbruch des Lehramtsstudiums tragfähig ist, wird sich im Zuge der weiteren Projektarbeit erweisen müssen. Hierbei wird auch zu untersuchen sein, inwiefern die Analyse zu anders gelagerten Fällen, beispielsweise solchen, bei denen der Abbruch des Lehramtsstudiums vor Abschluss des Bachelors stattfindet bzw.

doi.org/10.35468/6034-11

sich ein Studienwechsel vollzieht, zu vergleichbaren Ergebnissen kommt. Im Sinne einer Mehrdimensionalität kollektiver Erfahrungshintergründe weisen die bisherigen Ergebnisse zudem auf die Relevanz der Dimension *Geschlecht* hin[4].

Insgesamt wird deutlich, dass es sich beim Abbruch des Lehramtsstudiums um ein komplexes, multikausal bedingtes Phänomen handelt – das Sample spiegelt die Vielzahl von Abbruchgründen wider, wie sie aus der *allgemeinen* Studienabbruchforschung bekannt sind, u. a. Leistungsprobleme (insb. in fachwissenschaftlichen Barrierefächern/-modulen), problematische Studienbedingungen, eigene Erkrankung (psychisch und physisch) oder das Pendeln zwischen Wohnort und Universität. Zur Annahme, dass die vielfach beschriebene Theorie-Praxis-Kluft zwischen Lehramtsstudium und Lehrkräfteberuf Abbrüche befördern könne, finden sich im Sample sehr unterschiedliche Aussagen – offenbar ist die Theorie-Praxis-Verzahnung in hohem Maße dozierendenabhängig, aber nicht allein ausschlaggebend für die Entscheidung, das Lehramtsstudium abzubrechen. Auch finden sich keine Hinweise auf subjektive Misserfolgserfahrungen infolge des eigenen Handelns oder entmutigende Hinweise/destruktive Kritik von anderen Personen (z. B. Praktikumsbetreuer:innen) in Bezug auf schulische Tätigkeiten der Befragten im Rahmen von Praxisphasen, die zur Abbruchentscheidung führen. Dass der Abbruch eines Lehramtsstudiums mit den Spezifika der universitären Lehrkräftebildung einhergeht, lässt sich insofern auf Basis der vorliegenden Einsichten nicht bestätigen.

Vielmehr finden sich deutliche Hinweise, dass der Abbruch eines Lehramtsstudiums bereits im Vorfeld der Studienaufnahme angelegt ist: Zum einen zeigen sich fehlende Informiertheit und damit einhergehende falsche Vorstellungen und Erwartungen hinsichtlich des angestrebten Berufsziels, und zwar insbesondere hinsichtlich der (unterschätzten) Komplexität der Anforderungen des Lehrkräfteberufs („da kam ich mir auch manchmal so ein bisschen erschlagen vor halt, diese ganzen, ja, diese ganzen Anforderungen an einen halt als Lehrer dann“, Rebecca Haberer, Z. 676ff.) sowie dessen Rahmen-/Arbeitsbedingungen (wie etwa das Gefühl, nie fertig zu sein). Insofern scheint eine differenzierte Studieneingangsinformation/-beratung mit Blick auf die Anforderungen des angestrebten Lehrkräfteberufs essenziell, die auch die Befragten deutlich zum Ausdruck bringen („Aber dass man wirklich am Anfang, ähm, bei den Erstsemestern sagt oder am besten schon vorher, […] dass man von Anfang an sagt das kommt auf euch zu. Damit müsst ihr rechnen. […] Also dass man weiß, worauf man sich einlässt“, Lisa Weber , Z. 748ff.). Entsprechende Angebote zur Einschätzung der persönlichen Eignung und Motivation für den Beruf (z. B. CCT, SeLF) sind zwar

4 So wies eine Studie der Autor:innen dieses Beitrags zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften in Zeiten von Corona auf eine geschlechtsspezifische Typik hin, nach der sich Fälle im Spannungsfeld gesellschaftlicher Anforderungen und subjektiver Erwartungen in ihrer Handlungspraxis nach transmissivem und transformativem Vorgehen unterschieden ließen (vgl. Graber u. a. 2022).

vorhanden, werden aber bei Weitem nicht flächendeckend und vor allem nicht verbindlich an den lehrkräftebildenden Standorten eingesetzt bzw. beworben. Darüber hinaus zeigt sich für alle betrachteten Fälle, dass die Entscheidung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums zwar augenscheinlich (auch) *intrinsisch* motiviert (u.a. *fachliches Interesse*, *Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*), aber kaum auf das genuine Lehrkräftehandeln (z.B. *Freude am Unterrichten*) ausgerichtet war. Einige Befragte gaben sogar an, nie Lehrkraft werden zu wollen („Also so rückwirkend muss ich sagen, ich wollte ja eigentlich nie so wirklich Lehrer werden. Ähm, wollte ich auch nie Lehramt eigentlich studieren.“, Erica Kollmann, Z. 388f.). In vielen Fällen bestanden für die Befragten im Kontext der Studienwahlentscheidung Optionen zwischen dem Lehramtsstudium und inhaltlich affinen, nicht-lehramtsbezogenen Tätigkeitsfeldern (z.B. Lehramt Sonderpädagogik – Arbeit im Bereich der Behindertenhilfe). Im Zusammenwirken mit *pragmatischen* (insb. externen Einflüssen durch Eltern, Lebenspartner oder Freunde) oder *extrinsischen* (gute Verdienstmöglichkeiten, sichere Berufsposition, Vereinbarkeit von Familie und Beruf) Studienwahlmotiven erfolgte gleichwohl die Entscheidung für das Lehramtsstudium, die sich dann im Studienverlauf als falsch erwies („vielleicht nicht das beste Match“, Jasper Liebholz, Z. 401). Interessant ist, dass die Mehrheit der Befragten nach Abbruch des Lehramtsstudiums in Berufsfeldern verbleibt, die konform zu den intrinsischen, nicht-lehramtsspezifischen Studienwahlmotiven sind (z.B. Ausbildung zur Erzieherin auf Basis des Interesses an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, oder Ausbildung zur Chemielaborantin aus fachlichem Interesse). Auch sind dort, wo ehemalige Lehramtsstudierende in augenscheinlich lehramtsfernen Berufsfeldern verbleiben, Bezüge zu lehramtsspezifischen Abbruchmotiven erkennbar (z.B. Ausbildung zur Steuerfachangestellten, die mit einer klaren Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit einhergeht, was mit Blick auf den Lehrkräfteberuf kritisiert wurde). Die Befunde sprechen folglich dafür, Studienbewerber:innen vor Studienaufnahme zu einer fundierten und eigenverantwortlichen Studienwahl zu befähigen, insbesondere im Kontext der schulischen Berufs- und Studienorientierung.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld: wbv.

Bergmann, D. (2020): Verwirklicht, entwickelt, diffus. Eine biografische Analyse der beruflichen Entwicklung von StudienabbrecherInnen. Wiesbaden: Springer VS.

Blüthmann I. & Thiel, F. (2011): Abbruchsgründe von Bachelorstudierenden mit und ohne Studienziel Lehramt. In: Journal für LehrerInnenbildung 11 (1), 56-65.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012): Überfordert, enttäuscht, verwählt oder strategisch? Eine Typologie vorzeitiger exmatrikulierter Bachelorstudierender. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (1), 89-108.

Bohnsack, R. (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

doi.org/10.35468/6034-11

Bohnsack, R. (2013): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 241-270.
Bohnsack, R. (2021): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen und Toronto: Budrich.
Engels, U. (2004): Studienabbruch als biographische Arbeit? Eine biographietheoretische Untersuchung im Fach Sport/Sportwissenschaften. Hamburg: Dr. Kovač.
Eulenberger, J. (2018): Lehramtsstudium – und dann? Übergangswege nach einem Lehramtsstudium vor dem Hintergrund sich verändernder Arbeitsmarktbedingungen. In: Zeitschrift für empirische Hochschulforschung 2 (1), 75-92.
Gesk, I. (2001): Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen – dargestellt am Studiengang für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang.
Graber, J., Fuchs, T. & Schmid-Kühn, S. M. (2022): Lehrer*in werden in Corona-Zeiten. Eine qualitative Studie zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften unter Pandemie-Bedingungen. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion 5 (1), 391-408.
Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: Die Deutsche Schule 112 (4), 381-398.
Gülen, S. (2021): Lehramtsstudium mit Migrationshintergrund. Einflussfaktoren auf die Studienfachentscheidung und den Studienverlauf. Wiesbaden: Springer VS.
Herfter, C., Grüneberg, T. & Knopf, A. (2015): Der Abbruch des Lehramtsstudiums. Zahlen, Gründe und Emotionserleben. In: Zeitschrift für Evaluation 14 (1), 57-82.
Hericks, U. & Kunze, I. (2002): Entwicklungsaufgaben von Lehramtsstudierenden, Referendaren und Berufseinsteigern. Ein Beitrag zur Professionalisierungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (3), 401-416.
Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017): Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: DZHW.
Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. In: DZHW-Brief 5, 1-16.
Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: DZHW.
Horstkemper, M., Nicht, J. & Wahren, M. (2006): Studienwechsel und Studienabbruch an der Universität Potsdam. In: Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.): Qualitätssicherung und Reformansätze in der Lehrerbildung. Tagungsband zu den Tagen der Lehrerbildung 2006 an der Universität Potsdam. Potsdam: Universitätsverlag, 18-29.
Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht. Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Köffler, N.M. (2015): Entwicklungsaufgaben im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kölling, D., Schmechting, N., Puderbach, R. & Heinig, M. (2017): Studienabbruch und -wechsel im Studienjahr 2015 in den Lehramtsstudiengängen der TU Dresden. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/publikationen/Studie_Studienabbruch-und-Wechsel_2017.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 14.02.2023).
Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B.K. & Hayek, J. (2006): What Matters to Student Success: A Review of the Literature. Washington, DC: NPEC.
Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hoch-komplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
Neugebauer, M., Heublein, U. & Daniel, A. (2019): Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (5), 1025-1046.

doi.org/10.35468/6034-11

Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
Ostermann, E. (2015): LehrerIn werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen. Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Rauin, U. (2007): Studienverhalten und Eignung für Lehrerberuf. Kann man riskante Karrieren prognostizieren? In: Schulverwaltung, Hessen, Rheinland-Pfalz 13 (7/8), 213-216.
Sarcletti, A. & Müller, S. (2011): Zum Stand der Studienabbruchforschung. Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (3), 235-248.
Schütze, F. (2005): Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung. In: Zeitschrift für Bildungs-, Beratung- und Sozialforschung 6 (2), 211-248.
Schütze, F. (2016): Sozialwissenschaftliche Prozessanalysen. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen u. a.: Budrich.
Wigger, L. (2007): Bildung und Habitus? Zur bildungstheoretischen und habitustheoretischen Deutung von biografischen Interviews. In: H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft.Wiesbaden: Springer VS, 171-192.
Wismath, C.M., Reuer, C. & Löbmann, R. (2020): Überfordert und verwählt. Eine Replikation von Studienabbrechertypologien. In: Empirische Pädagogik 34 (3), 261-274.
Wyrwal, M. & Zinn, B. (2018): Vorbildung, Studienmotivation und Gründe eines Studienabbruchs von Studierenden im Lehramt an berufsbildenden Schulen. In: Journal of Technical Education 6 (2), 9-23.

Autor:innenangaben

Jannis Graber, M.A.
Universität Koblenz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Lehramtsausbildung, Lehrkräfteberuf
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
jgraber@uni-koblenz.de

Svenja Mareike Schmid-Kühn, Prof. Dr.
Universität Koblenz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Struktur und Steuerung im Schulsystem, Schulentwicklung, Lehramtsausbildung, Lehrkräfteberuf
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Thorsten Fuchs, Prof. Dr.
Universität Koblenz
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Theorie und Empirie von Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, Wissenschaftstheorie und Methodologie qualitativer Bildungs- und Biographieforschung
Universitätsstr. 1, 56070 Koblenz
tfuchs@uni-koblenz.de

doi.org/10.35468/6034-11

Juliane Schlesier, Grzegorz Lisek, Andrea Westphal und Hendrik Lohse-Bossenz

„Man lernt ja eigentlich nur in der Praxis" – Eine qualitative Interviewstudie mit Studierenden und Lehrkräften zu Chancen und Herausforderungen des semesterbegleitenden Praxistagskonzepts

Abstract

Als Reaktion auf den Lehrkräftemangel wurde der Studiengang *Grundschullehramt* im Wintersemester 2020/21 an der Universität Greifswald eingerichtet, in welchen als Kernelement das Praxistagskonzept integriert ist. Der semesterbegleitende Praxistag ermöglicht es den Studierenden, ab dem ersten bis zum achten Fachsemester schulpraktische Erfahrungen zu sammeln. Welche Chancen und Herausforderungen mit diesem Konzept des Praxistags aus Sicht der Studierenden und der praxisbegleitenden Lehrkräfte verbunden sind, wird im vorliegenden Beitrag anhand eines qualitativen Forschungsdesigns untersucht. Dabei werden die Erwartungen und Erfahrungen zum Praxistag von zehn Studierenden sowie zehn praxisbegleitenden Lehrkräften über leitfadengestützte Interviews ermittelt, welche in einem induktiv-deduktiven Verfahren inhaltsanalytisch nach Kuckartz & Rädiker (2018) ausgewertet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die interviewten Studierenden berichten, dass sie von dem Praxistagskonzept profitieren. Die befragten praxisbegleitenden Lehrkräfte unterstützen das Konzept, wünschen sich aber eine bessere Kommunikation zwischen Universität und Schulen und bemängeln die aus ihrer Sicht bildungspolitisch bedingte fehlende Unterstützung im Schulkollegium. Insgesamt geht aus der vorliegenden Studie hervor, dass Studierende sowie praxisbegleitende Lehrkräfte Chancen des semesterbegleitenden Praxistages sehen, gleichzeitig allerdings eine bessere Feedbackkultur aufgebaut, der Erfahrungsaustausch gefördert und Organisation sowie Zusammenarbeit der beteiligten Akteur:innen optimiert werden sollten.

Schlüsselwörter

Lehrer:innenbildung, Lehrkräfte, semesterbegleitender Praxistag, Interviewforschung, qualitative Inhaltsanalyse

doi.org/10.35468/6034-12

1 Einleitung

Lehrkräfte seien „knapp wie Goldstaub“ titelte das Online-Magazin News4teachers im Juni 2021. Tatsächlich konnten an vielen Grundschulen deutschlandweit zahlreiche Lehrer:innenstellen in den vergangenen Jahren nicht besetzt werden (vgl. Das Deutsche Schulportal 2021). Um dem auch in Mecklenburg-Vorpommern spürbaren Mangel an Grundschullehrkräften entgegen zu wirken, wurde an der Universität Greifswald ein neuer Studiengang „Lehramt an Grundschulen“ geschaffen, in welchen im Wintersemester 2020/21 erstmals Studierende immatrikuliert wurden. Dieser neue Studiengang versteht sich als „innovativ, wissenschaftlich und praxisorientiert zugleich“ (Informationsdienst Wissenschaft 2020). Denn durch die Einführung eines semesterbegleitenden Praxistags ab dem ersten Fachsemester soll dem Studierendenwunsch nach mehr schulpraktischen Erfahrungen (vgl. Hedtke 2000; Makrinus 2013; Schüssler u. a. 2014) und einer besseren Verzahnung von theoretischer und praktischer Ausbildung (vgl. Wagener u. a. 2019) entsprochen werden, um einem Drop-out von Studierenden aus dem Lehramtsstudium präventiv zu begegnen. Der vorliegende Beitrag untersucht anhand von leitfadengestützten Interviews mit zehn Studierenden und zehn praxisbegleitenden Lehrkräften, wie der Praxistag erlebt wird und welche Weiterentwicklungsbedarfe bestehen.

1.1 Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise: Forderungen von Praxisbezug im Lehramtsstudium

Die Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug in der Lehramtsausbildung „ist eine argumentative Konstante der letzten Jahrzehnte“ (Ulrich & Gröschner 2020, 3). Praxisphasen werden als Lernkontexte angesehen, in denen Lehramtsstudierende ihr Berufsziel überprüfen und das Wissen – welches sie in bildungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachlichen Veranstaltungen erworben haben – mit der Praxis verknüpfen und erproben können (vgl. Arnold u. a. 2014; Loewenberg Ball & Forzani 2009). Empirische Studien zeigen tatsächlich, dass Schulpraktika die Entwicklung professioneller Kompetenzen von Lehramtsstudierenden fördern können (vgl. Besa & Büdcher 2014; Gröschner & Hascher 2019; Hascher 2012; Lawson u. a. 2015; Ulrich u. a. 2020). Allerdings variieren die Ergebnisse von Einzelstudien stark und zeigen, dass die Konzeption der Praktika entscheidend dafür ist, ob Praxisphasen sich positiv auf die professionelle Entwicklung der Studierenden auswirken oder nicht (vgl. Ulrich u. a. 2020). Dabei ist nicht nur die Dauer und Regelmäßigkeit der Praktika, ihr Zeitpunkt im Studienverlauf und der Umfang von hospitierten und selbst gestalteten Unterrichtsstunden maßgeblich, vielmehr ist insbesondere die Begleitung der Studierenden durch Lehrkräfte an den Schulen und durch die Dozent:innen an der Universität wesentlich (Ulrich u. a. 2020).

doi.org/10.35468/6034-12

Diese empirischen Befunde decken sich mit Befragungen von Lehramtsstudierenden zu ihren Wünschen an das Lehramtsstudium. Lehramtsstudierende fordern nicht nur generell mehr Schulpraxis (vgl. Hedtke 2000; Makrinus 2013). Sie sprechen sich auch für eine stärkere Kohärenz zwischen dem in universitären Veranstaltungen vermittelten professionellen Wissen und den praktischen Erfahrungen an Schulen aus (vgl. Wagener u. a. 2019). Damit eine solche Verzahnung gelingen und somit dem Wunsch von Studierenden entsprochen (Güldener u. a. 2020) und die Wahrscheinlichkeit für einen Abbruch des Grundschullehramtsstudiums verringert werden kann, ist nicht zuletzt ein gemeinsames Verständnis der Praktikumsziele erforderlich, welches von den betreuenden Lehrkräften an den Schulen und von Dozent:innen an den Universitäten geteilt wird (vgl. Ulrich & Gröschner 2020). Denn während Lehrkräfte sich häufig als Rollenmodelle verstehen und Handlungskompetenzen vermitteln wollen (vgl. Aspfors & Fransson 2015; Matsko u. a. 2020), fokussieren Dozent:innen oft auf die Reflexion der Unterrichtspraxis (vgl. Pearman u. a. 2021). Möglichkeiten, um diese Perspektiven einander anzunähern, sind Partnerschulkonzepte oder Mentoring-Qualifikationsprogramme (vgl. Lawson u. a. 2015; Ulrich & Gröschner 2020), wie sie auch im Praxistagskonzept der Universität Greifswald vorgesehen sind. Dieses Praxistagskonzept, welches es Studierenden ermöglicht, bereits früh im Studienverlauf kontinuierlich Erfahrungen an einer oder mehreren festen Praxisschulen zu sammeln, ist deutschlandweit einmalig. Entsprechend können die Erfahrungen mit dem Greifswalder Konzept aufschlussreich für die Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen an anderen Universitäten sein.

1.2 Konzeption des Praxistages

Der Praxistag als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung an Grundschulen sieht vor, dass die Studierenden in den Semestern 1 bis 8 während der Vorlesungszeit an einem Tag in der Woche an einer ihnen zugeteilten Praxisschule sind. Abhängig vom Semester sind die Praxistage mit unterschiedlichen Professionalisierungsaufgaben verbunden: Während in den ersten beiden Semestern vornehmlich das Beobachten in Form von Hospitationen und Interaktionen mit Gruppen einzelner Schüler:innen im Vordergrund der Praxistage steht, sind diese im dritten und vierten Semester auf die Hauptfächer Deutsch und Mathematik ausgerichtet, wobei auch das selbstständige Planen und Halten von Unterrichtsstunden integriert ist. Im fünften und sechsten Semester folgen Praxistage im Rahmen des Dritt- und Viertfachs (z. B. Sachunterricht oder Englisch), im siebten und achten Semester liegt der Schwerpunkt der Praxistage auf der Sonder- sowie Grundschulpädagogik. Die Begleitung der Studierenden während der Praxistage erfolgt einerseits durch praxisbegleitende Lehrkräfte an der Schule (Mentor:innen; sog. Praxisbegleiter:innen) und andererseits durch Begleitseminare in der Universität in den entsprechenden Fächern der Bildungswissenschaften, der Fachdidaktiken

doi.org/10.35468/6034-12

sowie der Fachwissenschaften. Die Ausgestaltung der Begleitung an der Schule obliegt den Praxislehrpersonen vor Ort und wird unterstützt durch ein ausgearbeitetes Mentoringkonzept der Universität. Die Begleitung der Studierenden an der Universität erfolgt in Form von Reflexionsseminaren, in denen die Erstellung eines Portfolios in jedem Semester den Professionalisierungsprozess sowohl für Studierende als auch für Lehrende transparent macht.

2 Fragestellung

Vor dem Hintergrund der durch den Lehrkräftemangel bedingten Neueinführung dieses Studiengangs ist es demnach notwendig, begleitende Studien insbesondere zu dem Praxistagskonzept durchzuführen. Folglich lassen sich die nachstehenden Forschungsfragen formulieren:

- FF1: Wie erleben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den semesterbegleitenden Praxistag?
  a) Welche Erwartungen haben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte an den Praxistag?
  b) Welche Chancen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept?
  c) Welche Herausforderungen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept?
- FF2: Welche Verbesserungspotentiale und -wünsche hinsichtlich der Weiterentwicklung des Praxistagskonzepts formulieren Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte?

Entsprechend vorheriger Studien (Hedtke 2000; Makrinus 2013) ist anzunehmen, dass die Studierenden sowie die praxisbegleitenden Lehrkräfte die Praxistage insgesamt eher positiv wahrnehmen, da diese dem Wunsch von Studierenden nach mehr Praxis entgegenkommen (FF1a). Dabei ist davon auszugehen, dass die Studierenden insbesondere die Möglichkeit wertschätzen, noch während der Studienzeit schulpraktische Erfahrungen sammeln zu können. Die praxisbegleitenden Lehrkräfte sehen vermutlich vor allem Potential in den Weiterbildungsmöglichkeiten und – aufgrund des Lehrer:innenmangels (vgl. Das Deutsche Schulportal 2021) – in der Akquise von Nachwuchs für die Schulen im ländlichen Raum (FF1b). Da das Praxistagskonzept neu mit dem Studiengang Grundschullehramt an der Universität Greifswald eingeführt wurde, ist davon auszugehen, dass Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte insbesondere organisatorische sowie koordinative Herausforderungen schildern (FF1c). Es kann vorab angenommen werden, dass Verbesserungspotential insbesondere in der Organisation der Zusammenarbeit zwischen Universität und Schulen gesehen wird (FF2).

doi.org/10.35468/6034-12

3 Methodik

Die vorliegende Studie ist eingebettet in die Evaluation der Schulnetzwerke und Praktika im Grundschullehramt, welche ein Teilprojekt der Maßnahmen zur Erhöhung des Studienerfolgs im Lehramt der Universität Greifswald (gefördert durch das Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern) ist. Ziel dieser Studie ist es, Erkenntnisse zu dem neu an der Universität Greifswald eingeführten Studiengang Grundschullehramt zu gewinnen, um diesen weiterentwickeln zu können.

3.1 Stichprobe und Vorgehen

Zehn Studierende (Md_{Alter} = 21,5) des zweiten und vierten Semesters des Studiengangs Grundschullehramt der Universität Greifswald sowie zehn praxisbegleitende Lehrkräfte (Md_{Alter} = 49,5) wurden im Zeitraum von April bis Juni 2022 in qualitativen, leitfadengestützten Interviews zum Praxistagskonzept befragt. Die Proband:innen wurden kriteriengeleitet vorab nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation ausgewählt, um eine möglichst kontrastreiche Fallauswahl mit einer möglichst großen Informationsreiche zu erzielen (vgl. Palinkas u. a. 2015). In die Fallauswahl mit einbezogen wurden die Klassenstärken der Schule, an welcher die Lehrkräfte arbeiten bzw. die Studierenden die Praxistage absolvieren, die Größe des Ortes, in welchem sich die Schule befindet, Alter der Teilnehmenden sowie neben den Abschlüssen der praxisbegleitenden Lehrkräfte ihre Berufs- und Auslandserfahrung. Auch die unterrichtete oder im Studium ausgewählte Fächerkombination wurde als Kontrastierungskriterium herangezogen. Unter Studierenden waren sowohl weibliche als auch männliche Befragte, unter den befragten Lehrkräften befanden sich ausschließlich Lehrerinnen. Es folgte die Gleichverteilung in Bezug auf Semester, d. h. fünf Studierende waren aus dem zweiten und fünf Studierende aus dem vierten Semester. Die Studierenden studierten Deutsch und Mathematik in Kombination mit Sachunterricht sowie im Viertfach Philosophieren mit Kindern, Englisch und/oder Polnisch. Auch in Bezug auf die Anzahl der absolvierten Praxistage unterschieden sich die Studierenden stark. So waren die Studierenden durchschnittlich etwa 13,5 Tage pro Semester im Rahmen des Praxistages an einer Schule. Die praxisbegleitenden Lehrkräfte waren unterschiedlich lang im Beruf ($Md_{Berufserfahrung}$= 20) sowie an der jeweiligen Schule tätig. Die Mehrheit (60 %) der praxisbegleitenden Lehrkräfte begleitete erstmalig Studierende im Rahmen von Praxistagen bzw. -phasen.

Der Feldzugang erfolgte über die Anbindung der universitären Praxiskoordination an die Grundschulen sowie an die Studierenden in den jeweiligen Semestern. Alle Teilnehmenden wurden vor den Interviews über den Zweck der Erhebung, die Pseudonymisierung der Datenauswertung sowie ihr Recht, das Interview ohne Angabe von Gründen jederzeit abbrechen zu können, informiert und Ein-

doi.org/10.35468/6034-12

verständniserklärungen eingeholt. Durchgeführt wurden die Interviews von studentischen Hilfskräften, die dafür entsprechend geschult worden sind.

3.2 Erhebungsinstrumente und Datengüte

Die Daten wurden in vorstrukturierten leitfadengestützten Interviews erhoben. Die beiden Interviewleitfäden für die Studierenden und die praxisbegleitenden Lehrkräfte waren analog zueinander konzipiert, sodass beide Leitfäden die gleichen Inhalte erfragten. Dabei wurden die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte entsprechend der Forschungsfragen gesetzt: Motivation zur Teilnahme am Praxistag, allgemeine Bewertung der Idee des Praxistages, Erwartungen an die Kooperation der Universität und der Schule, besondere Ereignisse, Engagement der praxisbegleitenden Lehrkräfte und Studierenden, Umgang mit Feedback, Optimierungsmöglichkeiten, Chancen für frühzeitige Berufsorientierung der Studierenden, positive Effekte des Praxistages für eine potenzielle Lehrkraft für die spätere berufliche Laufbahn, Ablauf von Kommunikation innerhalb der Universität und zwischen Universität und Grundschule, Haltung der Schulleitung zum Praxistag sowie die Einstellung des Lehrer:innenkollegiums zu den Studierenden und dem Praxistagskonzept. Jedes der 20 Interviews erstreckte sich im Durchschnitt über etwa 25 Minuten. Die Interviews wurden mittels inhaltlich-semantischer Transkription in Anlehnung an Dresing & Pehl (2015) transkribiert und entsprechende Interviewstellen mit Hinweisen auf Personen anonymisiert.

3.3 Auswertung der Daten

Die Transkripte wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse gemäß der inhaltlich strukturierenden Variante von Kuckartz & Rädiker (2018) mit Hilfe der Analysesoftware MaxQDA (2022) ausgewertet. Nach der initialen Einarbeitung in das Datenmaterial (Textarbeit) folgte entsprechend der Forschungsfragen die deduktive und induktive Entwicklung der Kategorien und das Kodieren des Datenmaterials. Die forschungsleitenden deduktiven Kategorien wurden in einer ersten offenen Kodierung an einer Vorauswahl des Datenmaterials entwickelt und fungierten in der folgenden Analyse als thematische Kategorien. Im Anschluss wurden die Subkodierungen anhand des vorliegenden Materials im Rahmen des Screenings induktiv entwickelt, um diese dann weiterhin erneut am gesamten Material als Kategoriensystem zu kodieren und zu überprüfen. Das entstandene Kategoriensystem wurde abschließend mehrmals auf seine Passung zum Datenmaterial geprüft.

doi.org/10.35468/6034-12

4 Ergebnisse

4.1 Wie erleben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den Praxistag? (FF1)

Die Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräfte haben in den Interviews ihre Erfahrungen hinsichtlich verschiedener beteiligter Akteur:innen, ihre Erwartungen sowie Chancen und Herausforderungen des Praxistagskonzepts geschildert. Abbildung 1 gibt einen Überblick über alle inhaltsanalytisch identifizierten Subkategorien erster Ordnung (FF1). Im Folgenden werden die für FF1 relevanten Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung mit Fokus auf die Bedarfskrise von Schule und Lehrkräftebildung detailliert ausgeführt.

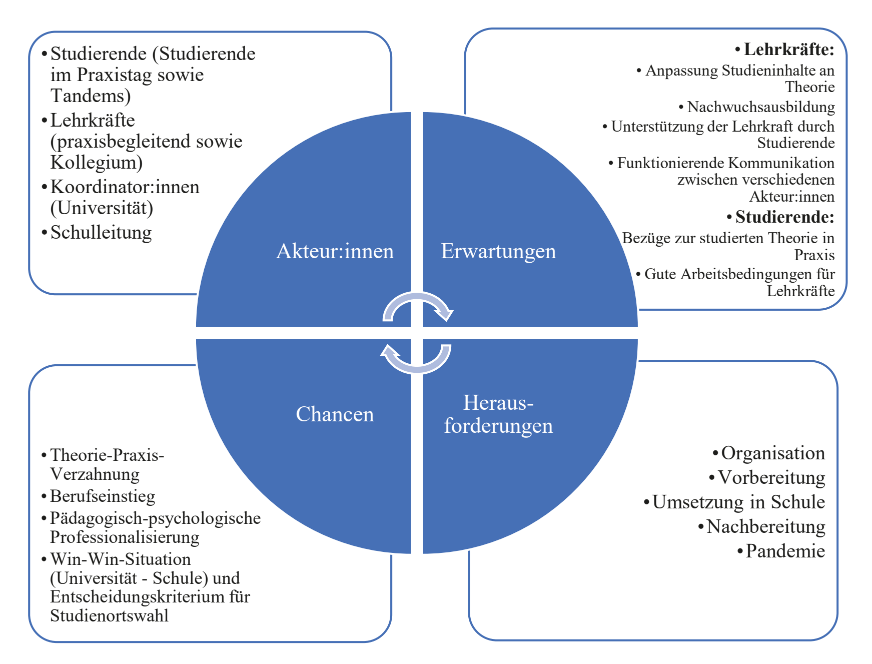


Abb. 1: Kategorien und Subkategorien erster Ordnung zu FF1.

In den Interviews zeigte sich, dass das Praxistagskonzept Engagement von den verschiedenen *Akteur:innen* erfordert: den Studierenden, den Lehrkräften, den Koordinierenden sowie den Schulleitungen (siehe Abbildung 1). Das Engagement der Akteur:innen wird von den Interviewten ambivalent eingeschätzt: So werden neben Praxistag-Koordinierenden (z. B. S4 oder S7) und dem Engagement durch die Schulleitung (z. B. L2, L3, L5, L6, S1, S2 sowie S5, S10) etwa auch die

doi.org/10.35468/6034-12

Studierenden-Tandems von den befragten Studierenden nicht einheitlich wahrgenommen. Die Tandems können demnach eine Unterstützung für den Praxistag sein („ich merk, dass mich das am allermeisten unterstützt im Praxistag"; S3, 47) oder als wenig gewinnbringend eingeschätzt werden (S5). Auch die Unterstützung durch die praxisbegleitenden Lehrkräfte wird durch die Studierenden ambivalent eingeschätzt. Einige befragte Studierende geben an, dass sie durch ihre betreuende Lehrkraft gut unterstützt werden (z. B. S4, S5, S7 und S8). Andererseits bemängeln mehrere Studierende sowie praxisbegleitende Lehrkräfte die fehlende Unterstützung vor allem durch das Schulkollegium (S1, S2, S7, S8, S9, S10, L2, L5, L6 und L8). Dies wird von einer praxisbegleitenden Lehrkraft auf den als bildungspolitisch bedingt wahrgenommenen Personalmangel an den Schulen zurückgeführt:

> „Und natürlich auch mit […] mit dem Personalmangel, ne? Das ist vor allem hier […] deutlich zu merken, dass es nicht gut war, hier an der Universität das Grundschullehramt zu streichen für diese ganzen, die fast letzten 10 Jahre, denn dadurch haben wir jetzt wirklich Personalmangel, viele Quereinsteiger, viele Vertretungslehrer, […] auf die man nicht immer zählen kann, ne? Und ja, dieser Personalmangel sorgt leider auch dafür, dass die Lehrkräfte überbearbeitet sind und dann natürlich wenig Motivation und Energie übrighaben, um dann noch einen Studierenden zu begleiten, ja." (L5, 51-53)

4.1.1 Welche Erwartungen haben Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte an den Praxistag? (FF1a)

Die praxisbegleitenden Lehrkräfte und Studierenden berichten in den Interviews unterschiedliche Erwartungen an den semesterbegleitenden Praxistag (siehe Abbildung 1). Für die Studierenden ist es demnach besonders wichtig, dass es funktionierende Kommunikationswege zwischen Universität und Schule gibt (S4, S9 und S10), dass die praxisbegleitenden Lehrkräfte entsprechende Wertschätzung für ihre zusätzliche Arbeit an der Schule erfahren (S3) und dass sie theoretisches Wissen praktisch anwenden können (S7). Von den Lehrkräften werden unterschiedliche Erwartungen an den Praxistag benannt. Eine praxisbegleitende Lehrkraft erwartet beispielsweise, dass die theoretischen Studieninhalte an die schulpraktische Realität angepasst werden: „dass eben auch der Studiengang an sich irgendwie angepasst wird über die Zeit sozusagen, […] dass die Studenten von der Schule sozusagen mitbringen, was, wie funktioniert aktuell Schule" (L9, 33). Darüber hinaus wurde von einer Lehrkraft genannt, dass sie sich durch die Studierenden im Praktikum „in erster Linie die Unterstützung in der Klasse" erwartet (L7, 35); eine andere Lehrkraft betont, dass durch das Praxistagskonzept dringend notwendiger Nachwuchs akquiriert wird: „ganz eigennützig: Lehrer, Lehrer, Lehrer" (L8, 31).

doi.org/10.35468/6034-12

4.1.2 Welche Chancen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept? (FF1b)

Sowohl die interviewten praxisbegleitenden Lehrkräfte als auch die Studierenden berichten von positiven Erfahrungen mit und von Chancen des Praxistagskonzepts. Insgesamt bewerten mehrere befragte Lehrkräfte und alle befragten Studierenden vor allem die *Verzahnung von Theorie und Praxis* positiv (z. B. L2, L3, L4, L5, L8, S1-S10). Als relevant erachtet wird hierbei das Lernen aus der Praxis (L2-L4), die Umsetzung von Theorie in die Praxis (S4, S6, S7 und S10) und vice versa (L5 und S3), der frühe Beginn der schulpraktischen Erfahrungen im Studienverlauf (L2, L3, L7, S4, S8 und S9) sowie insbesondere die Sammlung von Erfahrungen im Schulalltag (z. B. L2, L3, L5, L8, S1, S8):

> „Die größte Chance, die man ja hat, ist ja schon Praxiserfahrungen zu sammeln ((lacht)). Und ich würde auch sagen, das ist auch so mit das Wichtigste, also sei es […], man steht vor Kindern […], aber auch was den Schulalltag angeht […], [denn] oftmals [] ist ein Praxistag gar nicht neu, wie gehe ich mit den Kindern um oder wie ist der Unterricht nun gestaltet? Das ist schon ziemlich ähnlich und relativ gleich, würde ich sagen. Aber super oft ist der Schulalltag einfach anders, weil ständig, dann gibt es eine neue Situation, ja, dann mit einmal [] ist mehr als die Hälfte der Lehrkräfte [] krank so, wie wird dann gehandelt oder eine neue Coronabestimmung kam. […] Oder wie geht man mit Eltern um? Genau, oder wie geht man auch mit anderen Lehrkräften um, die vielleicht nicht immer der gleichen Meinung sind? Wie geht man mit der Schulleitung um, wenn die was macht, was man selbst anders gemacht hätte? Wie geht man mit der ganzen Bürokratie um? Das ist alles ganz viel, was wir auch noch zusätzlich ja wahrnehmen im Praxistag und ich glaube, das ist auch total wichtig.“ (S2, 28)

Neben der Sammlung schulpraktischer Erfahrungen wurde ebenso das Potential der *pädagogisch-psychologischen Professionalisierung* geschildert. Die Studierenden haben im Praxistag die Möglichkeit, mit Kindern zu arbeiten (S5, S7, S9, S10), ihre Rolle als Lehrkraft auszuprobieren (L2, L3, L4, L6, S9) und diese zu reflektieren: „Aber das ist auf jeden Fall natürlich ein Potential und die Chance, dass man sich selber als Lehrkraft sieht, dass man andere Lehrkräfte kennenlernt, dass man auch in den Austausch darüber kommt, wie Schüler einzuschätzen [sind]“ (S9, 27). Diese Professionalisierung gebe den Studierenden ein Gefühl von „Sicherheit, Selbstsicherheit“ (L3, 39 sowie L7, S2, S5, S10). Somit fungiert der Praxistag als Selbstreflexionstool, durch welches Studierende die Möglichkeit haben, ihre Eignung als zukünftige Lehrkraft zu überprüfen (S1, S4, S5, S6, S7, S8, S10). Folgende Aussage einer befragten Lehrkraft fasst diesbezüglich zusammen:

> „Ich denke mal, eine Praktikantin hat das heute auf den Punkt gebracht. Sie hat gesagt, das ist die Möglichkeit, wo ich, ohne mir darüber Gedanken zu machen, Fehler machen darf. Und ich will Mut haben, Fehler zu machen, weil, […] dann kann man das aufarbeiten und kann es miteinander besprechen und sie ist ja auch nicht alleine drinne und das fand ich echt gut zusammengefasst.“ (L8, 29)

doi.org/10.35468/6034-12

Sowohl praxisbegleitende Lehrkräfte als auch Studierende sehen in dem Praxistag das Potential des leichteren *Berufseinstiegs* (S7, S9, S8, S10). So können die Studierenden unterschiedliche Schulformate und -orte kennenlernen und ausprobieren (L2, L4, L5, L10, S7). Der Praxistag könne aus Perspektive der befragten Studierenden als Bewerbungsplattform genutzt werden, wobei laut einer Studentin auch die Bedarfskrise eine wesentliche Rolle spielt:

> „Also ich habe jetzt schon rausfinden können, dass die Schulleitung mich und meine Tandempartnerin übernehmen wollen würde. Also, ich hätte jetzt schon einen Job sicher praktisch. Aber generell, muss man dazu sagen, dass also Lehrer generell gesucht werden. Ich glaube, da wird das nicht unbedingt das Problem geben, ja, man macht sich auf jeden Fall [] Freunde damit, Bekanntschaften.“ (S8, 33)

Im Besonderen die interviewten Lehrkräfte sehen in dem Praxistagskonzept Vorteile sowohl für die Universität als auch für die Schule (L3, L4, L7) und bezeichnen dieses als „eine absolute *Win-Win-Situation*“ (L4, 38). Eine Studentin berichtet darüber hinaus, dass der Praxistag auch ein wesentliches Entscheidungskriterium („Hauptgrund“, S4, 31) für die *Studienortswahl* war.

4.1.3 Welche Herausforderungen sehen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte in dem Praxistagskonzept? (FF1c)

Aus beiden Perspektiven wird als eine wesentliche Herausforderung des Praxistagskonzepts die *Organisation und Koordination* betrachtet. So schildern zwar einige praxisbegleitende Lehrkräfte sowie auch Studierende positive Erfahrungen bezüglich der Praxistagskoordination und -betreuung durch die Universität und fühlen sich „gut“ informiert (z. B. L4, L7, S4 und S6). Gleichzeitig erleben mehrere Studierende und befragte Lehrkräfte die Kommunikation zwischen Universität und Schule sowie den Informationsfluss als ungenügend (z. B. L5, L10, S1, S7, S8 und S10). So äußert eine praxisbegleitende Lehrkraft:

> „Ich habe keine Zusammenarbeit mit der Uni, die findet nicht statt. Es wird nicht nachgefragt, wir haben jetzt fast ein Jahr Studenten hier sitzen, es interessiert irgendwie gar keinen, wie es läuft, was ist, ob sie kommen, ob sie nicht kommen, wie sich ihre Stunden gestalten, ob das überhaupt alles klappt. Also, das finde ich wirklich sehr, sehr traurig. Dass da überhaupt gar kein Feedback oder gar kein Interesse, oder was auch immer besteht. Wir hatten nur diese Fortbildung, das war ja auch online, war ja auch verständlich, ist klar, aber dann hörte man nie wieder was und das ist schon ein bisschen komisch, wenn ich das alles, also dafür, dass die Uni sich so auf Schule verlässt oder das so gern möchte, dass Schule da mitarbeitet, lassen sie uns wirklich allein.“ (L10, 26)

Ebenso nehmen die interviewten Studierenden wahr, dass die Kommunikation zwischen Universität und Schule teilweise ausbleibt (S7), Informationen auf der Website der Universität nicht aktualisiert sind (S1) und zwei Studierende geben

doi.org/10.35468/6034-12

an, dass sie von den Lehrkräften als zusätzliche Kommunikationsquelle (S4, S7) genutzt werden:

> „Also wie eben gesagt, [] der meiste Input kommt quasi von mir und ich muss auf sie zugehen und ihr sagen, was ich machen muss, von der Uni aus, weil wie gesagt, da fehlt, finde ich, meiner Meinung nach so ein bisschen [] dieser Zwischenschalter von der Uni. Was halt schön wäre, wenn sie von da aus quasi auch Infos hätte." (S5, 15)

Insbesondere die Studierenden kritisieren ebenfalls die Organisation der Schulwechsel (S3, S10), die Reisekostenabrechnung (S2) und die mitunter langen Fahrt-/Pendelzeiten zur Praktikumsschule (z. B. S4, S5, S6, S7). Eine fehlende Berücksichtigung von schulinternen Planungen (L6, L8, L10, S1, S4, S7) sowie von anderen Modulen innerhalb der Studienstruktur (L2, L7, S2) werden aus beiden Sichtweisen berichtet.

Neben der Organisation wird die (inhaltliche) *Vorbereitung des Praxistages* als weitere Herausforderung betrachtet. Dabei kann die methodisch sinnvolle Gestaltung des Unterrichts (L3), fehlende zeitliche Ressourcen durch weitere studiengangspezifische Verpflichtungen der Studierenden (z. B. Prüfungen; L4, L8) oder die Vorausplanung der Stunde durch die Studierenden als Belastung empfunden werden (S5).

Als emotional belastend werden von den Studierenden verschiedene, schwierige Situationen im Rahmen der *Umsetzung des Praxistages* in der Schule beschrieben. Dies umfasst u. a. das als unprofessionell empfundene Handeln der betreuenden Lehrkraft im Unterricht (z. B. S8), den Kontakt zu Schüler:innen, die „auffällig sind, die schwierig sind" (S9, 57) oder den Umgang mit Kindern aus Kriegsgebieten (S3). Ebenso wird dargestellt, dass es in der Umsetzung des Praxistages herausfordernd ist, eine Bindung zu den Kindern aufzubauen (S7), Unterstützung im Kollegium zu erhalten (L2 und S8) oder die Organisation einer Klasse durch ein:e Studienanfänger:in zu gewährleisten (L5). In Bezug auf die Umsetzung in der Schule wird außerdem vor allem die hohe Arbeitsbelastung und die verschiedenen Verpflichtungen der Lehrkräfte (z. B. L2, L5, L9, S7) genannt, durch welche die praxisbegleitenden Lehrkräfte nicht immer ihre eigenen Betreuungsansprüche und -wünsche verwirklichen können:

> „Denn gerade in der Hospitationsphase da möchte man ja auch, ich sag mal, wir haben sie immer Zauberstunden genannt, dann manchmal natürlich auch ein bisschen was demonstrieren und möchte eben auch ein paar Methoden an die Hand geben und durch diesen ja Personalmangel ist das manchmal schwierig, das dann Stunden so stattfinden, da werden dann einfach Vertretungsstunden dazwischen gepackt und ja, das ist dann schwierig, seinen eigenen Anforderungen an sich selbst dann so gerecht zu werden und dem Studierenden eben auch mal ja [...] eine schöne differenzierte Unterrichtsstunde zu zeigen. Andererseits ist es also auch so, das ist eben der Lehreralltag. [] Da läuft nicht immer alles super, da gibt es eben regelmäßig [] Krankschreibungen und dann muss man eben auch mal […] einfach so einsteigen." (L5, 59)

Gleichzeitig beschreiben die praxisbegleitenden Lehrkräfte und die Studierenden, dass sie mitunter nicht gut in den Praxistag integriert werden bzw. es sich schwierig gestaltet, passende Aufgaben zu finden (L2, L3, S1, S9, S10).
Hinsichtlich der *Nachbereitung* wird durch eine Studentin die fehlende Offenheit der Kommiliton:innen kritisiert (S10). Auch wird auf eine *pandemiebedingte*, fehlende Kontinuität des Schulalltags hingewiesen (L2 und L4).

4.2 Welche Verbesserungspotentiale und -wünsche hinsichtlich der Weiterentwicklung des Praxistagskonzepts formulieren Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte? (FF2)

In den inhaltsanalytischen Untersuchungen konnten vier Bereiche (Kategorien) zu Verbesserungspotentialen und -wünschen identifiziert werden:

- Regelungen,
- der Wunsch nach zielgerichtetem Feedback,
- mehr Erfahrungsaustausch und
- Optimierung von praxistagrelevanten Prozessen und der Zusammenarbeit.

Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte geben an, dass sie sich mehr klare *Regelungen* und Vorgaben wünschen (z. B. L5, L7, L10, S1, S3, S9 und S10) und dass das Informationsangebot „einheitlich“ kommuniziert werden soll (S1, 49), d. h. in noch stärkerem Maße sichergestellt werden muss, dass alle Informationen tatsächlich auch bei den Akteur:innen ankommen.
Feedback steht aus Sicht der befragten Lehrkräfte und Studierenden ebenfalls im Fokus der Verbesserungspotentiale/-wünsche. Demnach wünschen sich die Studierenden partnerschaftliches, hilfreiches Feedback durch ihre betreuenden Lehrkräfte (z. B. S6, S7, S9, S10). Dabei äußert eine Studentin, dass sie sich mehr kritische Hinweise durch ihre praxisbegleitende Lehrkraft wünscht (S3, 15). Zwei Lehrkräfte (L5 und L7) hingegen äußern, dass es ihnen schwerfällt, Kritik gegenüber den Studierenden anzubringen:

> „Mir fällt es auch nicht so leicht, […] Kritik überhaupt anzusprechen. Also ich glaube schon, dass ich sehr gut bin im […] Kommunizieren von konstruktiver Kritik. Aber ja, es ist halt eben immer so eine leichte Hemmschwelle da, gerade auch wenn man selber noch so jung ist und [] man sich ja auch an die Studienzeit zurückerinnert.“ (L5, 23)

Zwei Studierende wünschen sich weiterhin eine Überarbeitung des systematischen Feedbackbogens (S2, S5) und eine Studentin spricht sich dafür aus, dass ein anonymes Forum eingerichtet werden sollte, in dem Studierende Kritik am und Verbesserungsvorschläge für den Praxistag einbringen können (S10).
Darüber hinaus begrüßen Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte den *Erfahrungsaustausch* zum Praxistag (z. B. L1, L2, L5, L6, S3, S4) und wünschen sich, diesen Austausch noch stärker auszubauen. Die Wünsche umfassen u. a. den

doi.org/10.35468/6034-12

Austausch von Lehrkräften mit anderen praxisbegleitenden Lehrkräften (z. B. L5 und L9) und den Austausch zwischen Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräften (z. B. S3). Einige Lehrkräfte sowie Studierende betonen, dass hierbei der *persönliche* Austausch in Präsenzveranstaltungen wünschenswert wäre (L8, L9, S3 und S4).
Nicht zuletzt äußern die in der vorliegenden Studie befragten Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräfte den Wunsch nach einer *Optimierung von praxistag-relevanten Prozessen sowie der Zusammenarbeit*. Die in den Interviews geforderten Optimierungen sind thematisch breit gestreut und umfassen unterschiedliche Bereiche wie die Ausstattung der Universität (z. B. S6), digitale Kommunikationskanäle der Schule (L9), die zeitliche Struktur des Praxistages (L2, L3, L4, L9, S6, S7) oder andere Bereiche (z. B. L2, L3, L4 etc.). Zu nennen ist zudem noch der Wunsch nach einer kollegialen Fallberatung (S8). Abseits dessen betonen zwei Lehrkräfte ihre Forderung nach mehr Eigeninitiative der Studierenden (L2 und L9), wohingegen zwei Studierende sich ein Training für die praxisbegleitenden Lehrkräfte (S6 und S9) wünschen:

> „Also, es wäre schön, wenn die Leute das machen, die auch wirklich Bock darauf haben und ich glaube, es würde allen helfen, eine Art kleines Coaching zu bekommen und [] weil viele das ja wahrscheinlich auch zum ersten Mal machen […]. Ich glaube, so eine Art Coaching oder so ein kleiner Workshop dazu, wie aus Studierendensicht, wie die das so bräuchten. Weil manchmal ist ja die Lage der Lehrkraft ne, dieses, die Studierendenperspektive nicht mehr so leicht, weil das vielleicht lange zurück liegt oder unter ganz anderen Bedingungen studiert wurde. Daher glaube ich, wäre das gut, denn wenn die einfach wissen, was wir uns konkret wünschen.“ (S9, 25)

5 Diskussion

5.1 Theoretische Diskussion und praktische Implikationen

Die Analyse der Interviews mit den zehn Studierenden und zehn praxisbegleitenden Lehrkräften haben Aufschluss darüber gegeben, wie diese den Praxistag erleben und bewerten. Dabei hat sich gezeigt, dass sowohl die hier befragten Studierenden als auch Lehrkräfte das Konzept unterstützen und darin Chancen der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung der Beteiligten sowie des gesamten Schul- und Lehrer:innenbildungssystems sehen (FF1). Gleichzeitig erfordert das Konzept Engagement der beteiligten Akteur:innen, welches wiederum ambivalent eingeschätzt wird durch die befragten Studierenden und Lehrkräfte. So wird neben der Betonung des Engagements von verschiedenen Beteiligten der Praxistage vor allem die zum Teil als ungenügend wahrgenommene Unterstützung durch das Schulkollegium bemängelt. Dass sich Studierende sowie Lehrkräfte an den Schulen nicht immer ausreichend unterstützt fühlen, wird mitunter

doi.org/10.35468/6034-12

zurückgeführt auf den als bildungspolitisch bedingt wahrgenommenen Mangel an Personalressourcen an den Schulen.

Entsprechend der Erkenntnisse aus vorherigen Studien (Hedtke 2000; Makrinus 2013) hat sich auch in den Analysen der hier geführten Interviews bestätigt, dass mit der Integration von schulpraktischen Erfahrungen in das Studium bereits zu Beginn der Studienzeit dem Bedürfnis der Studierenden nach Schulpraxis entsprochen wird (FF1b). So betonen sowohl Studierende als auch die praxisbegleitenden Lehrkräfte den Vorteil des Lernens aus der Praxis, der Umsetzung von Theorie in die Praxis und vice versa, den frühen Beginn der schulpraktischen Erfahrungen im Studienverlauf sowie die Sammlung von Erfahrungen im Schulalltag. Durch diese Erfahrungen in der Schulpraxis könnte einem Abbruch des Studiums (z. B. während des Referendariats) präventiv entgegengewirkt werden. Durch das Kennenlernen von Schulen und Schulkollegien im Raum um Greifswald, aber auch im ländlichen Raum, erhöht sich möglicherweise die Wahrscheinlichkeit, dass die angehenden Lehrkräfte nach einem erfolgreichen Abschluss ihres Grundschullehramtsstudiums an Schulen in der Region verbleiben und der Lehrkräftemangel im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern somit zunehmend eingedämmt wird.

Auch der vorher bereits bekannte Wunsch nach Kohärenz im Studium (vgl. Wagener u. a. 2019) wurde im Kontext von Erwartungen an die Praxistage (FF1a) sowie von erlebten Herausforderungen (FF1c) genannt. Einerseits wünscht sich eine interviewte praxisbegleitende Lehrkraft, dass die Inhalte des Studiengangs in stärkerem Maße an die Gegebenheiten in der Schulpraxis angepasst werden. Dies entspricht dem Wunsch, eine Annäherung von schulischen und universitären Inhalten zu erreichen, welcher auch bereits in der Literatur sowohl aus universitärer als auch aus schulischer Perspektive immer wieder berichtet wird (vgl. Reinländer & Scholl 2020). Allerdings wird auch wiederholt hervorgehoben, dass die Unterschiedlichkeit zwischen universitärer und schulischer Praxis im Professionalisierungsprozess thematisiert werden soll (vgl. Schneider & Cramer 2020). Andererseits wird die Kommunikation zwischen Universität und Schule sowie innerhalb der Universität von den Interviewpartner:innen hinsichtlich ihrer strukturell-organisatorischen Kohärenz als herausfordernd erlebt, so dass u. a. eine Vereinheitlichung der Kommunikationskanäle wünschenswert wäre (FF2). Dazu beitragen könnten die von den Studierenden und praxisbegleitenden Lehrkräften angesprochenen Möglichkeiten des Erfahrungs- und Informationsaustausches (FF2).

5.2 Methodendiskussion und Limitationen

Die Umsetzung der vorliegenden Studie orientierte sich an den wissenschaftlichen Kernkriterien qualitativer Forschung von Steinke (2015). Dabei wurde die intersubjektive Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2015) über die Dokumentation des Forschungsprozesses in MaxQDA, die Inhaltsanalyse über zwei beteiligte Personen sowie die Anwendung eines kodifizierten Verfahrens (qualitative Inhalts-

doi.org/10.35468/6034-12

analyse) gewährleistet. Die Indikation des Forschungsprozesses – und damit des qualitativen Vorgehens, der Leitfadeninterviews als Datenerhebungsmethode der Wahl, der Einhaltung von Transkriptionsregeln, der Indikation der Samplingstrategie nach dem Prinzip der maximalen Strukturierung, der Datenauswertungsmethode (qualitative Inhaltsanalyse) sowie der angemessenen (qualitativen) Interpretationskriterien (vgl. Steinke 2015) – wurde stringent begründet und geprüft. Die empirische Verankerung (vgl. Steinke 2015) ist über die kodifizierte Methode, hinreichende Textbelege aus vorherigen Forschungen sowie dem aktuellen Datenmaterial, das deduktiv-induktive Vorgehen sowie die Ableitung von Erkenntnissen sichergestellt. Auch sind die einzelnen Abschnitte der durchgeführten Studie kohärent und die Studie als Gesamtkonstrukt relevant (vgl. Steinke 2015), da diese Einblicke in die Umsetzung des innovativen Praxistagskonzepts bietet.
Diese Studie weist einige Limitationen auf. So ist es nicht gelungen, Lehrkräfte zu befragen, die sich als männlich identifizieren. Dies liegt darin begründet, dass alle praxisbegleitenden Lehrkräfte, welche sich an dem Studiengang beteiligen, sich als weiblich identifizierende Lehrkräfte sind. Ob Lehrer eine andere Haltung zu den Praxistagen haben als Lehrerinnen, kann folglich erst in Folgestudien untersucht werden. Darüber hinaus lag der Erhebungszeitraum unmittelbar innerhalb der Wiederöffnung der Schulen und Universitäten nach den pandemiebedingten Restriktionen. Das bedeutet, dass die Praxistage mitunter unter widrigen Bedingungen und nur eingeschränkt stattfinden konnten. Auch wurde das Praxistagskonzept zum Zeitpunkt der Datenerhebung erstmalig durchgeführt. Der Studiengang war zu diesem Zeitpunkt gerade erst angelaufen und im Zeitraum seit der Datenerhebung wurde das Praxistagskonzept bereits in vielfältiger Weise weiterentwickelt. So findet beispielsweise inzwischen regelmäßig ein Mentoringangebot für die praxisbegleitenden Lehrkräfte statt und die Kommunikation mit den Studierenden über Lernplattformen, aber auch mit den Schulen über systematisch weiterentwickelte Padlets und andere Kanäle wurde ausgebaut. Daher sollte perspektivisch eine ähnliche Studie durchgeführt werden, nachdem die erste Studierendenkohorte das Studium vollständig durchlaufen ist und die von den verschiedenen Fachrichtungen begleiteten Praxistage sowie das Praxissemester vollständig absolviert worden sind.

6 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie konnte einen ersten Einblick in das Praxistagskonzept des neu eingerichteten Studiengangs Grundschullehramt an der Universität Greifswald geben. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der leitfadengestützten Interviews konnten offenbaren, dass Studierende und praxisbegleitende Lehrkräfte zahlreiche Chancen, aber auch einige Herausforderungen in dem Praxistagskonzept sehen, die u.a. durch eine als nicht ausreichend erlebte Unterstützung

doi.org/10.35468/6034-12

hervorgerufen werden, z.T. bedingt durch fehlende personelle Ressourcen an den Schulen im Rahmen der Bedarfskrise. Insbesondere der Transfer zwischen Theorie und Praxis wird als vorteilig erachtet, wohingegen vor allem die Organisation des Praxistages als Herausforderung benannt wird. Weiterhin besteht der Wunsch der Beteiligten, das Konzept des Praxistags insgesamt kohärenter zu gestalten sowie zusätzliche Angebote, wie kollegiale Fallberatungen, zu integrieren. Damit der Praxistag – so wie intendiert – den erfolgreichen Studienabschluss fördert und Abbruchintentionen verringert werden, benötigen die Studierenden aber offenbar zusätzliche Unterstützungsangebote und Ressourcen. Denn zweifelsohne ist ein größeres Engagement der Studierenden erforderlich, die zusätzlich zu den universitären Veranstaltungen auch die Praxistage in ihren Studienalltag integrieren müssen. Entsprechend sollten in stärkerem Maße weitere Möglichkeiten des Erfahrungs- und Informationsaustauschs geschaffen und diese folglich evaluiert werden. Denn nur so kann sichergestellt werden, dass mit dem Praxistagskonzept dem Lehrkräftemangel im Land tatsächlich auch entgegengewirkt werden kann. In zukünftigen quantitativen Evaluationsstudien sollte ermittelt werden, ob und inwiefern sich die Abbruchquoten im Vergleich zu anderen Grundschullehramtsstudiengängen unterscheiden, in denen die Studierenden weniger umfangreiche schulpraktische Erfahrungen sammeln können. Darüber hinaus sollte untersucht werden, ob die Entsprechung des Wunsches nach mehr Praxis auch mit einem Zuwachs an professionellen Kompetenzen der Studierenden einhergeht. Schließlich wären Studien aufschlussreich, die nachverfolgen, ob Studierende, welche das Studium an der Universität Greifswald durchlaufen und vielfältige Erfahrungen an Schulen in der Region sammeln können, nach ihrem Abschluss auch in der Region verbleiben.

Literatur

Arnold, K. H., Gröschner, A. & Hascher, T. (2014): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann.

Aspfors, J. & Fransson, G. (2015): Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. In: Teaching and Teacher Education, 48. Jg., 75-86.

Besa, K.-S. & Büdcher, M. (2014): Empirical evidence on field experiences in teacher education: A review of the research base. In: K.-H. Arnold, A. Gröschner, und T. Hascher (Hrsg.): Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte. Münster: Waxmann, 129-145.

Das Deutsche Schulportal (2021): Lehrermangel bleibt bundesweit ein Problem. Länderüberblick 2021/2022. Online unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem. (Abrufdatum: 17.12.2021).

Dresing, T. & Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.

Gröschner, A. & Hascher, T. (2019): Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: M. Harring, C. Rohlfs, und M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. Münster: Waxmann, 652-664.

doi.org/10.35468/6034-12

Güldener, T., Schümann, N., Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Schwund im Lehramtsstudium. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 381-398.

Hascher, T. (2012): Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2), 109-129.

Hedtke, R. (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: H. J. Schlösser (Hrsg.): Wirtschafts- und Berufspädagogische Schriften: Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch-Gladbach: Hobein, 67-91.

Informationsdienst Wissenschaft (idw online) (2020): Studiengang Grundschullehramt kann ab Herbst in Greifswald studiert werden. Online unter: https://idw-online.de/de/news747890. (Abrufdatum: 16.12.2021, 2020).

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M. & Busher, H. (2015): Research on teaching practicum – a systematic review. In: European Journal of Teacher Education 38 (3), 392-407.

Loewenberg Ball, D. & Forzani, F. M. (2009): The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. In: Journal of Teacher Education 60 (5), 497-511.

Makrinus, L. (2013): Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen zum Lehramtsstudium. Wiesbaden: Springer VS.

Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M. & Brockman, S. L. (2020): Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? In: Journal of Teacher Education 71 (1), 41-62.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015): Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. In: Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research 42 (5), 533-544.

Pearman, C., Bowles, F. & Polka, W. (2021): Teacher Educator Perceptions of Characteristics of Self-Efficacy. In: Critical Questions in Education 12 (1), 81-99.

Reinländer, K. & Scholl, D. (2020): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Schneider, J. & Cramer, C. (2020): Relationierung von Theorie und Praxis. Was bedeutet dieses Konzept für die Begleitung von Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: K. Reinländer und D. Scholl (Hrsg.): Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung. Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 23-28.

Schüssler, R., Schwier, V., Klewin, G., Schicht, S., Schöning, A. & Weyland, U. (2014): Das Praxissemester im Lehramtsstudium: Forschen, Unterrichten, Reflektieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Steinke, I. (2015): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 319-331.

Ulrich, I. & Gröschner, A. (2020): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A. & Staab, R. (2020): Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In: I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.): Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende. Wiesbaden: Springer VS, 1-66.

Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J. & Moschner, B. (2019): „Krass lehramtsbezogen" – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. In: Herausforderung Lehrer*innenbildung 2 (1), 210-226.

doi.org/10.35468/6034-12

Autor:innenangaben

Juliane Schlesier, Vertr.-Prof. Dr.
Universität Vechta, Fakultät 1 - Erziehungswissenschaften, Allgemeine Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Interaktionen, Emotionen und Wohlbefinden in Schulkontexten, Transitionsphasen, Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung, Transfer Wissenschaft-Praxis
Driverstr. 22, 49377 Vechta
juliane.schlesier@uni-vechta.de

Grzegorz Lisek, Dr.
Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Institut für Slawistik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziolinguistik des Polnischen, Tschechischen und Russischen, Fachsprachen- und Fremdsprachendidaktik, Linguistic Landscapes in der Slavia, Europäische Bildungslandschaften
Ernst-Lohmeyer-Platz 3, 17487 Greifswald
grzegorz.lisek@uni-greifswald.de

Andrea Westphal, Jun.-Prof. Dr.
Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Interdisziplinäre Lehr-Lernforschung und Schulentwicklung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Selbstwirksamkeit, Interesse und Eigeninitiative von Schülerinnen, Stress und Burnout von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden, Reflexionsprozesse in der Lehrkräftebildung
Steinbeckerstr. 15, 17487 Greifswald
andrea.westphal@uni-greifwald.de

Hendrik Lohse-Bossenz, Vertr.-Prof. Dr.
Universität Greifswald, Philosophische Fakultät, Allgemeine Grundschulpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung pädagogischen Personals, Reflexion als Mittel und Ziel von Lehrkräftebildung, Professionelle Wahrnehmung, Klassenführung
Steinbecker Straße 15, 17487 Greifswald
hendrik.lohse-bossenz@uni-greifswald.de

doi.org/10.35468/6034-12

Dirk Wohlrabe, Nadine Matthes und Rolf Koerber

Lehrkräfteversorgung in der Krise: Wege zur Gewinnung und Begleitung neuer Zielgruppen

Abstract
Ausgehend von dem Mangel an Lehrkräften in gewerblich-technischen Fachrichtungen werden beruflich Qualifizierte als attraktive Zielgruppe für ein entsprechendes Lehramtsstudium betrachtet. Der Beitrag charakterisiert diese Zielgruppe und geht dabei auf deren besondere Bedürfnisse ein. An der TU Dresden können seit dem WS 2019/20 beruflich Qualifizierte im Projekt „Schulassistenz in Qualifizierung" das Lehramtsstudium mit einer Anstellung im Schuldienst verbinden. Der Beitrag beschreibt das Konzept und geht in seinem Zentrum vor allem auf das bedeutsame Begleitkonzept ein. Ein zentraler Befund ist, dass beruflich Qualifizierte den Anforderungen eines akademischen Studiums gerecht werden, wenn eine entsprechende Begleitung gewährleistet ist.

Schlüsselwörter
beruflich qualifizierte Studierende, gewerblich-technisches Lehramt, duale Studienoption, Begleitung der Studieneinstiegsphase

1 Einführung

Nahezu alle Bundesländer verspüren aktuell einen großen Mangel an Lehrenden an beruflichen Schulen für gewerblich-technische Fachrichtungen. Studien verweisen darauf, dass weder die Studierendenzahlen in den relevanten Studiengängen noch die Zahl zu erwartender Absolvierender den Bedarf decken können. Die Modellrechnungen der KMK (2022) ergeben für den beruflichen Bereich in Bezug auf die nötigen Einstellungen in den Jahren 2021 bis 2035 eine durchschnittliche Bedarfsdeckung von 62.3 % (auf alle Lehrämter an berufsbildenden Schulen deutschlandweit bezogen).
Um dieser angespannten Situation bei der Einstellung entgegenzuwirken, entwickeln einige Bundesländer Maßnahmen, um die Anzahl der Studierenden im beruflichen Lehramt zu erhöhen. Es existieren daher Modelle, um neben Studierenden mit klassischer Hochschulzugangsberechtigung weiteren, als besonders geeignet eingeschätzten Personen(gruppen) den Zugang zu grundständigen bzw. kooperativen Lehramtsstudiengängen in den relevanten beruflichen Fachrichtungen zu ermöglichen oder zu erleichtern. Einzelne Projekte und Modellstu-

doi.org/10.35468/6034-13

diengänge fokussieren dabei auf die Zielgruppe der beruflich Qualifizierten, der Techniker:innen und Meister:innen (vgl. Bals & Beinke 2018; Riehle u. a. 2019; Zechiel 2019). Auch in Sachsen existieren alternative Pfade in das technische Lehramt. Neben der Kooperation mit Hochschulen angewandter Wissenschaften im Rahmen der Studienoption OptLA – Option technisches Lehramt, die das Lehramtsstudium im Anschluss an einen Bachelor of Engineering vereinfacht (vgl. TU Dresden 2023), besteht in der Kombination aus Studium und Berufsabschluss (KAtLA – kooperative Ausbildung im technischen Lehramt) ein Angebot für regulär Studierende ohne Berufsausbildung, bei der eine solche in verkürzter Form in das Studium integriert werden kann (vgl. Niethammer & Hartmann 2015; Koerber 2018). Die im Mittelpunkt dieses Beitrags stehende duale Studienoption „Schulassistenz in Qualifizierung (SchulAQ)" bildet in dem Kontext eine dritte Variante. Mit dieser studieren beruflich Qualifizierte bei zeitgleicher Anstellung an einem beruflichen Schulzentrum das technische berufliche Lehramt. Insofern umfasst die Gesamtstrategie für die Lehramtsnachwuchsgewinnung für berufsbildende Schulen gewerblich-technischer Fachrichtungen in Sachsen neben der wichtigen Öffentlichkeitsarbeit insbesondere die Vielzahl von Zugängen in ein technisches Lehramtsstudium. Alle Maßnahmen zielen dabei ab auf eine Verbreiterung und Vereinfachung der Zugänge zum Studium bei gleichzeitigem Erhalt einer hohen Studienqualität. Der nachfolgende Beitrag in Form eines Praxisberichts gibt einen Einblick in die Studienoption mit besonderem Blick auf die Zielgruppe sowie Ausführungen zu dem zentralen Element der Begleitung. Er stellt das Konzept „Schulassistenz in Qualifizierung" an der TU Dresden vor, welches beruflich Qualifizierten ermöglicht, das Lehramtsstudium mit einer Anstellung im Schuldienst zu verbinden. Dabei wird ein detaillierter Einblick in die Charakterisierung der Zielgruppe gegeben, die sich in Bezug auf ihre bildungs- und erwerbsbiografischen Hintergründe von herkömmlichen Studierenden deutlich unterscheidet.

2 „Schulassistenz in Qualifizierung" als alternativer Zugang zum Lehramt

In dem seit Wintersemester 2019/20 durchgeführten Modellprojekt an der Technischen Universität Dresden besteht das Ziel darin, für beruflich Qualifizierte (Techniker:innen, Meister:innen, Bachelor) ein duales Studienmodell für das Lehramt an berufsbildenden Schulen zu entwickeln und zu erproben. Damit soll insbesondere beruflich qualifizierter Nachwuchs akademisch für das berufliche Lehramt ausgebildet werden.

Aus Sicht der Hochschule bietet das Modell einerseits die Chance, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und universitärer Bildung zu erhöhen und andererseits Studierende mit betrieblichen Berufserfahrungen und umfangreicher Bildungsbiographie im berufsbildenden Bereich zu gewinnen, die ihre intensivierten

doi.org/10.35468/6034-13

doppelten Praxiserfahrungen (schulischer und betrieblicher Praxis) in das Studium einbringen. Zwar ist seit dem KMK-Beschluss von 2009 (vgl. KMK 2009) der Zugang zu Universitäten auch mittels einer beruflichen Hochschulzugangsberechtigung möglich, die entsprechenden Studierendenzahlen liegen jedoch noch immer im unteren einstelligen Prozentbereich, deutschlandweit (Stand 2020) bei 3,1 % und sachsenweit sogar nur bei 1,75 % (vgl. Nickel & Thiele 2022). Eine höhere Diversifizierung der Studierenden in Bezug auf Bildungshintergrund und Lebensumfeld kann daher ein interessanter Nebeneffekt des Modells sein.

2.1 Kennzeichen des Projekts

Der duale Charakter des Studienmodells begründet sich zunächst durch die Einstellung in den Schuldienst und einer parallelen entgeltlichen Freistellung für das Studium an der TU Dresden (in Teilzeit). Dabei handelt es sich nicht um Quer- oder Seiteneinstiege (vgl. Lange & Frommberger 2019), sondern um ein grundständiges Studium, während dessen die Teilnehmenden auch als „Schulassistent:innen in Qualifizierung" (nachfolgend: SchulAQ) im sächsischen Schuldienst tätig sind. Als Inhaber:innen des ersten Staatsexamens wechseln die bisherigen SchulAQ dann auf Lehrer:innenstellen in ein (in der Regel berufsbegleitendes) Referendariat. Durch eine unbefristete Anstellung und den Laufbahnwechsel im Anschluss an das erste Staatsexamen wird eine sichere wirtschaftliche Grundlage mit einer klaren Aufstiegsperspektive verbunden, was dazu beiträgt, diesen Weg für die Zielgruppe attraktiv zu gestalten.
Zunächst nur in wenigen Fachrichtungen studierbar (Elektrotechnik/Informationstechnik, Metall- und Maschinentechnik, Bautechnik) steht Interessent:innen nun das gesamte Spektrum gewerblich-technischer beruflicher Fachrichtungen offen. Während die berufliche Fachrichtung durch die schulische Vorgabe festgelegt ist, kann das Zweitfach jeweils frei gewählt werden. An drei Tagen pro Woche besuchen die studierenden SchulAQ an der Universität Lehrveranstaltungen von beruflicher Fachrichtung, Zweitfach und Bildungswissenschaften. An den anderen zwei Tagen und in der vorlesungsfreien Zeit versehen sie Aufgaben an ihren beruflichen Schulen in den Regionen. Das Tätigkeitsspektrum in den Schulen ist breit gefächert. Ein Einsatzbereich besteht in der Administration, wobei SchulAQ z. B. in den Sekretariaten oder bei IT-Aufgaben unterstützen. Ein weiteres Einsatzfeld betrifft die Unterstützung von Lehrenden in der Unterrichtsplanung und -durchführung, etwa in Form der Vorbereitung von Werkstätten und Versuchsständen oder einem Lehren im Team. Bei all dem gewinnen sie Einsichten in Strukturen und Prozesse der Schulen. Die in den Hochschulcurricula festgeschriebenen Schulpraktika (schulpraktische Übungen sowie Blockpraktika) finden ebenfalls an den Projektschulen statt. Damit ist die Chance gegeben, dass durch Hospitationen und selbst geplanten und durchgeführten Unterricht im Rahmen der Schul-

doi.org/10.35468/6034-13

praktika der schulspezifische Einblick in die Unterrichtsorganisation in Tiefe und Breite ausgebaut und eigene Unterrichtserfahrung gesammelt wird.
An der Umsetzung der dualen Studienoption sind neben den SchulAQ und der TU Dresden insbesondere auch die Schulen sowie die Schulverwaltungsbehörden beteiligt. Die Schulen selbst sind durch die duale Anlage der Studienoption aufgefordert, sich aktiv an der Lehrkräftenachwuchssicherung zu beteiligen. Attraktiv ist dabei, dass die Stellen der SchulAQ über schulscharfe Stellenausschreibungen vergeben werden und für die Schulen die Möglichkeit besteht, gezielt berufliche Fachrichtungen der zukünftigen Teilnehmenden festzulegen. Die Auswahl der SchulAQ erfolgt durch die Schulen selbst. Im Anschluss haben die Schulen die Möglichkeit, diese im Rahmen ihrer Beschäftigung in Prozesse und Strukturen der jeweiligen Einrichtung einzuführen und einzubinden. Insofern nehmen die Schulen die eigene Nachwuchsverantwortung wahr und betreiben Nachwuchsentwicklung. Insbesondere berufliche Schulen in ländlichen Regionen können von der Studienoption profitieren: Die dort tätigen SchulAQ leben i.d.R. nicht nur in der entsprechenden Region, sondern haben dort oftmals eine Familie gegründet und sind vor Ort fest verankert. Darum ist davon auszugehen, dass die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte den Schulen auch nach Studium und Referendariat erhalten bleiben. So ermöglicht dieser Ansatz, dass die Verantwortlichen in den einzelnen Schulen einen erheblichen Beitrag für die Nachwuchssicherung von Lehrkräften – insbesondere auch in ländlichen Regionen – leisten können. Aufgabe der Schulverwaltungsbehörden in dem Kontext ist die Koordination der Bewerbungs- und Einstellungsphasen der einzelnen Jahrgänge. Die einzelnen Standorte des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung (LASUB) kooperieren dabei eng mit den jeweiligen Schulstandorten.

2.2 Charakterisierung der Zielgruppe

Die Zielgruppen dieses dualen Studiums waren i.d.R. selbst als Auszubildende tätig. Danach haben sie Arbeitserfahrungen gesammelt und eine Aufstiegsfortbildung durchlaufen. Damit besitzen diese Studierenden beste Voraussetzungen, insbesondere in Form eigener Erfahrungen, um zukünftig Lernende auf ihrem Bildungsweg zu begleiten. Im Vergleich zu klassischen Studienanfänger:innen, welche mit 18 oder 19 Jahren ein Studium beginnen, sind die SchulAQ alle über 30 Jahre alt, 30 Prozent sogar über 36 Jahre (s. Abbildung 1). Die Mehrheit der SchulAQ hat zum Zeitpunkt des Studienbeginns schon Familie gegründet und trägt damit auch die Verantwortung der Kinderbetreuung, welche neben Studium und Tätigkeit an der Schule organisiert werden muss.
Der Bildungshintergrund der SchulAQ ist bei drei Viertel der Teilnehmenden nicht akademisch, so dass i.d.R. auf keine Erfahrungen der Eltern in der Herangehensweise an ein Studium zurückgegriffen werden kann.

doi.org/10.35468/6034-13

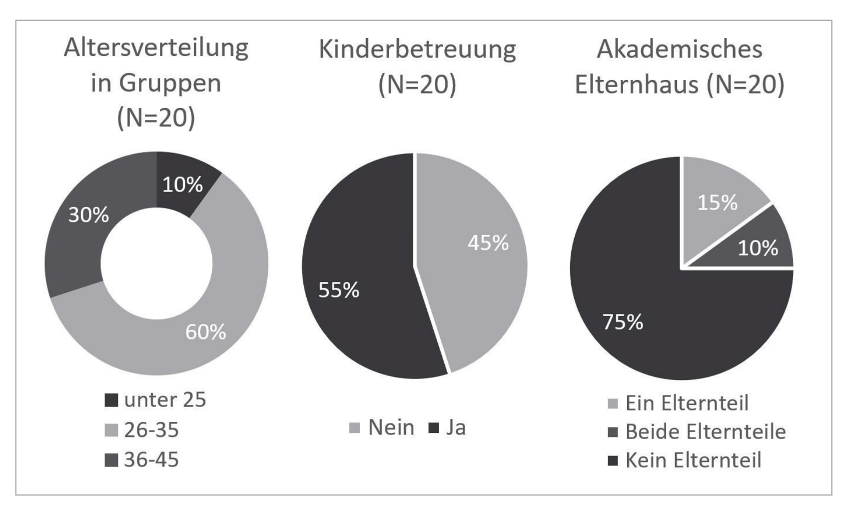


Abb. 1: Charakteristika der SchulAQ

Das Verlassen beruflicher Bildungs- und Erwerbsumgebungen und der Eintritt in die Hochschule stellt für beruflich qualifizierte Studienanfänger:innen einen bedeutsamen Übergang dar, welcher Risiken in sich trägt und Anstrengungen sowie Schwierigkeiten mit sich bringt. Insofern kennzeichnet den Übergang der Meister:innen, Techniker:innen oder Bachelor in das duale Studium eine mehrdimensionale Anforderungslage (vgl. Koerber u. a. 2021). Nach ersten Projekterfahrungen (vgl. Koerber u. a. 2021) ist die Lage der SchulAQ durch eine Fremdheitserfahrung gekennzeichnet und von situativen Herausforderungen geprägt.

Fremdheitserfahrung

Die Aufnahme des Hochschulstudiums sowie auch die Tätigkeit als „Schulassistent:in Q" markiert – nicht zuletzt auch wegen der Aufgabe der vorherigen Tätigkeit – einen entscheidenden Einschnitt in die bisherige Bildungs- und Erwerbsbiographie. Als eine weitere Art von Aufstiegsfortbildung – wie etwa entlang der Linie „Facharbeitende – Meister:in" bzw. „Techniker:in – Ingenieur:in" kann dieser Weg nicht betrachtet werden: Umfassten berufliche Tätigkeiten bislang ein Planen, Disponieren und Durchführen technischer Arbeitsabläufe in Betrieben, so besteht das Ziel des Lehramtsstudiengangs in der akademischen Qualifizierung für die Gestaltung und Durchführung von Lehr- und Lernprozessen in Theorie- und Praxisunterricht an beruflichen Schulen. Insofern handelt es sich an dieser Stelle um eine ausgeprägte Statuspassage (vgl. Pätzold 2011; Wolter u. a. 2015). Diese ist durch die Aufgabe der „alten" Tätigkeit, das Einmünden und Einfinden in eine nahezu unbekannte Bildungsumgebung sowie eine größtenteils

doi.org/10.35468/6034-13

andere berufliche Tätigkeit nach Abschluss des Hochschulstudiums gekennzeichnet und markiert deutliche Unterschiede zu Übergängen, wie sie sich etwa bei der Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums nach absolvierter beruflicher Aufstiegsfortbildung darstellen (vgl. Jürgens 2018).
Die unter den SchulAQ vor Studienbeginn mittels Interview und Fragebogen erhobenen Daten[1] verweisen darauf, dass die Kompetenzen aus der Fortbildung von den Teilnehmenden in erster Linie als nützlich für die Anerkennung von Studienleistungen gesehen werden, weit weniger scheinen sie auf das Absolvieren universitärer Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen vorbereitet zu haben (vgl. Koerber u. a. 2021). In einer Befragung nach dem ersten Studienjahr gaben ein Viertel der Teilnehmenden an, dass sie Schwierigkeiten beim Übergang von der beruflichen Tätigkeit/Fortbildung in das Studium hatten. Der bereits erwähnte Übergang ist durch das Aufkündigen des bestehenden Arbeitsverhältnisses und das Verlassen der alten Wirkungsstätte geprägt, um sich dem neuen Tätigkeitsspektrum – Studium und schulische Arbeit – zuzuwenden. Bei den SchulAQ wird das Erleben eigener Kompetenz zu Beginn des Studiums durch den wahrgenommenen Verlust des eigenen Expertenstatus (als Techniker:innen und Meister:innen) beeinträchtigt. Besonders herausfordernd wird von einzelnen SchulAQ die scheinbare Entwertung der Berufserfahrung durch die ausgeprägte Wissenschaftsorientierung im Studium empfunden. Knapp die Hälfte der SchulAQ gaben an, dass ihnen wissenschaftliche Arbeitstechniken und auch das Finden eines eigenen Arbeits- und Lernstils im ersten Studienjahr Schwierigkeiten bereiteten. Der vorhandene Handlungsspielraum im Studium wird eher als Orientierungslosigkeit denn als Freiraum empfunden und die Erfahrungen aus dem beruflichen Alltag können nicht oder nur punktuell im Studium genutzt werden. Daher kommt einer Begleitung, vor allem in der Studieneingangsphase, besondere Bedeutung zu. Das Design des Modellversuchs stellte folglich die Entwicklung eines Begleitprogramms für den Studieneinstieg dieser Gruppe ins Zentrum der Bemühungen, wobei auch die Gestaltung von Beziehungen berücksichtigt wird, um der Fremdheitserfahrung entgegenzuwirken.

Situative Herausforderungen

Inhaltliche und zeitliche Anforderungen von schulischer Tätigkeit und Studium bedürfen Kompetenzen, die in erster Linie das universitätstypische selbstorganisierte Lernen und Organisieren, vor allem in Bezug auf die Lebenslage der dual Studierenden (Vereinbarkeit von Familie und Studium), betreffen. Überdies muss

1 Die wissenschaftliche Begleitung der Erprobung der Studienoption SchulAQ umfasst Erhebungen mittels jährlich eingesetzter Fragebögen sowie der Aufzeichnung aller stattfindenden Gespräche und Interviews mit SchulAQ und/oder Verantwortlichen an den Schulen. Die Ergebnisse der Auswertung sind dabei auf Grund der kleinen Stichprobe nicht generalisierbar – geben allerdings einen tieferen, die komplette Studienzeit umfassenden, Einblick.

doi.org/10.35468/6034-13

mit Zweifeln umgegangen werden, den Anforderungen gewachsen zu sein und es bedarf der Generierung und Aufrechterhaltung von Motivation.
Das Lehramtsstudium selbst ist aufgrund seiner komplex strukturellen Anlage als herausforderungsreich einzustufen: Die Studierenden besuchen Lehrveranstaltungen an mehreren Fakultäten, sie haben ständig wechselnde Orte aufzusuchen, sie müssen mit Doppelbelegungen bzw. „Überschneidungen“ mehrerer Lehrveranstaltungen zu gleicher Zeit umgehen und haben selten Mitstudierende mit gleicher Studienfachkombination, was ein gemeinsames Studieren ermöglicht. Inhalte von Bildungswissenschaften und Zweitfach, welche in beruflicher Aus- und Fortbildung bislang keine Rolle spielten sowie auch vertraut wirkende berufliche Inhalte – nun aber auf höherem und insbesondere abstrakterem Niveau – zeichnen sich als erhebliche Herausforderungen für die beruflich qualifizierten Studierenden ab. Die SchulAQ sind zudem aufgrund ihrer mehrfachen Eingebundenheit (u. a. als Angestellte im Schuldienst, Familienmitglieder, in Partnerschaften etc.) in mancher Hinsicht nicht in ähnlicher Weise frei in der Entscheidung von Lernort, -zeit und -tempo wie etwa grundständig Studierende in einer anderen biographischen Situation.
Die SchulAQ befinden sich dabei in einer bildungs- und erwerbsbiographischen Lage, welche sich deutlich von der grundständig Studierender unterscheidet. Sie haben sich allerdings auch bewusst für gerade dieses Studium entschieden, was eine höhere Zielorientierung in Aussicht stellt. Um den dargestellten Herausforderungen entgegenzuwirken, bedarf es einer geeigneten Begleitung, um der Gruppe beruflich qualifiziert Studierender in den gewerblich-technischen Fachrichtungen einen erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss zu ermöglichen.

3 Das Begleitkonzept

Hochschulen sollten über das pure Ermöglichen eines Zugangs für beruflich Qualifizierte hinaus auch Angebote vorhalten, die den Studieneinstieg unterstützen, etwa in Form von Vorbereitungskursen. Besonders kommt es dabei darauf an, Formate bereitzustellen, die gerade auf diese Studierendengruppe (Voraussetzungen, Lebensumstände und Arbeitssituation) zugeschnitten sind (vgl. Pätzold 2011; Jürgens 2014; Nickel & Püttmann 2015).
Der Fokus muss dabei sein, die Studierenden in der Eingangsphase bei der Ausbildung und dem Ausbau notwendiger (Studier-)Kompetenzen zu unterstützen. Dazu bestehen bereits Konzepte: Eine Variante wäre etwa die Auflage eines Mentoring-Programms, das gezielt erfahrene nicht-traditionell Studierende und jene niedriger Semester zwecks Austausch, Beratung und Unterstützung zusammenbringt (vgl. Häuser 2015). Eine weitere Möglichkeit besteht im Angebot differenzierter Lehrveranstaltungen zusätzlich zum Regelangebot, wobei nach Niveaustufen der Studierenden ergänzende Lehrveranstaltungen mit Schwer-

doi.org/10.35468/6034-13

punkt auf Selbstreflexion zu diversen Themen (u. a. wiss. Arbeiten, Lerntechniken, Bildung sozialer Gruppen usw.) existieren (vgl. Brutzer u. a. 2021). Weitere Faktoren, die den Studienerfolg begünstigen bzw. einem Studienabbruch entgegenwirken, bestehen im Angebot niedrigschwelliger, abgestimmter und insbesondere individueller Beratung, unterschiedliche Bildungsbiographien berücksichtigende Brücken- oder Förderkurse sowie der sozialen Einbindung der Studierenden (vgl. Baalmann u. a. 2022, Theune 2022).

Vor dem Hintergrund der Unterstützungsbedarfe der beruflich qualifiziert studierenden Schulassistent:innen in Qualifizierung mit deren Besonderheit eines Studier- und Arbeitsorts erfolgte an der TU Dresden die Entwicklung eines Begleitkonzepts (vgl. Koerber u. a. 2021). Dessen Umsetzung erwies und erweist sich als ein bedeutsamer Bestandteil der Projektanlage, was die regelmäßig erhobenen Rückmeldungen der Teilnehmenden sowie das systematisierte Feedback aus den beteiligten Projektschulen bestätigen. Die Begleitung der SchulAQ kann in drei zeitliche Abschnitte eingeteilt werden: die Vor-, Eingangs- und die Verlaufsphase des Studiums. Im Fortgang dieses Beitrags wird das Begleitkonzept anhand Bedarf und Maßnahmen in diesen drei Phasen entfaltet.

Die für die duale Studienoption realisierten Begleitmaßnahmen setzen auf einen Coaching-Ansatz (vgl. Koerber u. a. 2021). Austauschformate im Rahmen des Begleitkonzepts sind demnach so strukturiert, dass seitens der SchulAQ Erfahrenes, Erlebtes und Gelerntes aus der (un-)mittelbaren Vergangenheit berichtet wird. Als gut bzw. schlecht Bewertetes wird entweder verstärkt oder hinterfragt. Daran schließen sich entweder Bestärkungen für eine Fortführung des erfolgreichen Weges oder ein Austausch zu möglichen Änderungsideen eines eingeschlagenen Pfades an. Eine große Rolle spielt dabei der moderierte Austausch innerhalb der Gruppe der SchulAQ neben dem individuellen Austausch mit den – diese Studienoption begleitenden – Mitarbeiter:innen der TU Dresden.

3.1 Kennzeichen des Begleitkonzepts

Studienvorphase

Hauptaugenmerk der Studienvorphase liegt darauf, die SchulAQ auf die Herausforderungen der fachwissenschaftlichen, das Abitur voraussetzenden Lehrveranstaltungen vorzubereiten. Auch die hohen Anforderungen in Bezug auf die Studienorganisation eines komplexen Lehramtsstudiums sowie das notwendige Einfinden in einen geeigneten universitären Arbeits- und Lernstil fordern Unterstützung.

Infolgedessen beginnen bereits zum Zeitpunkt der jährlichen Einstellung, zwei Monate vor Studienbeginn im August, die zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (s. Abbildung 2). Dazu gehören Fachveranstaltungen, welche die Anschlussfähigkeit in Mathematik und Naturwissenschaften auf Hochschulniveau gewährleisten sollen. Dazu zählen auch Einführungsveranstaltungen, welche die

doi.org/10.35468/6034-13

Teilnehmenden mit der Organisation eines (Lehramts-)Studiums und der Universität selbst bekannt machen und auch die Modi der dualen Studienoption, Anrechnungsmöglichkeiten, Zeit- und Prüfungsmanagement sowie Lerntechniken thematisieren.

August				September				Oktober	
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Online-Vorbereitungskurse MINT									
		Präsenzintensivkurse Ing.-wissenschaften (fakultativ)							
						Brückenkurse MINT			
Begleitung Vorstudienphase (wöchentlicher Austausch)									

Einführungsveranstaltung
- Grundlagen Lehramtsstudium
- Studieren an der TU Dresden
- Besonderheiten SchulAQ

Kompaktveranstaltung I
- Anrechnungen
- Bibliotheksführung
- Campusführung

Kompaktveranstaltung II
- Vorbereitung Fachdidaktik
- Stundenplanung
- Studienorganisation + Zeitmanagement

Start LV →

Abb. 2: Elemente des Begleitkonzepts mit Beginn vor Studienstart

Eine Förderung kognitiver Strategien (Lernstrategien, Zeitplanung usw.) greift die Tatsache auf, dass bislang erworbene, beruflich relevante Kompetenzen für das Studium eines wissenschaftlich-systematischen und abstrakten Lernstoffs nur bedingt nützlich sind. Dabei ist dem Umstand zu begegnen, dass lediglich ein kleiner Teil der Vorbereitungskurse an den Hochschulen dezidiert für beruflich qualifizierte Studierende angeboten werden (vgl. Förtsch 2019). Als Konsequenz absolvieren die SchulAQ neben von der TU Dresden angebotenen Vorkursen in den Fachwissenschaften spezifische, im Rahmen des Projektes eingerichtete Formate, die

doi.org/10.35468/6034-13

auf – für die Hochschule generelle und in den Disziplinen spezielle – typische Arbeitsweisen und Denkvorgänge einstimmen.

Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase ist von den größten Herausforderungen geprägt: Die Studierenden erleben täglich sehr viel Neues und Routinen müssen sich erst entwickeln. In dieser Phase braucht es Unterstützung bei der Studienorganisation durch taugliche Kommunikationselemente, die dazu dienen (1) auf Problemlagen schnell einzugehen, (2) Austausch untereinander zu fördern (z. B. Lerngruppen) und (3) etablierte Kommunikationskanäle zu schaffen, die das ganze Studium über genutzt werden können. Darüber hinaus ist der Einbezug aller Stakeholder nötig, um Transparenz zu schaffen, damit die Anforderungen von Studien- und Arbeitsort (Universität und Schule) in Einklang gebracht werden können. Zentrale Elemente des Begleitkonzepts sind wöchentliche Gespräche und semesterweise durchgeführte Entwicklungsgespräche.
Die wöchentlichen (Coaching-)Gespräche setzen dabei bereits in der austauschintensiven Studienvorphase ein und finden in Kleingruppen statt, bestehend aus SchulAQ gleicher Fachrichtungen, Jahrgänge oder Zweitfächer und den begleitenden TU-Mitarbeitenden. Thematisiert werden Erfahrungen mit Lehrveranstaltungen, aufgetretene organisatorische Probleme und insbesondere „Hürden" des gelingenden Übergangs zwischen Lernorganisation in der Aus- und Fortbildung und jener des Universitätsstudiums. In den Gesprächen tauschen sich die Teilnehmenden auch über Erfahrungen in der schulischen Arbeit aus. Bei Bedarf kann von der Gruppenkonstellation abgewichen werden, dann werden mit einzelnen Teilnehmenden individuelle Gespräche geführt. Angestrebt ist jedoch stets das Gruppenformat, um so einen Ort für die Ausbildung von Erfahrungs- und Referenzwerten für diese spezifische Zielgruppe zu schaffen – ganz im Sinne einer kollegialen Beratungssituation (vgl. Tietze 2019). Insbesondere bei beruflich Qualifizierten ohne ausgeprägte Erfahrungen eines Lernens in Gruppen und mit eigener Führungserfahrung erscheint eine gewisse Vehemenz der Bemühungen zur Initialisierung von Lerngruppen sowie vielfältigem Austausch erforderlich. Darüber hinaus können die Studierenden auf bereitgestellte Lernumgebungen zurückgreifen, um kooperative Lernformate umzusetzen und sich auszutauschen. Konkret handelt es sich dabei um reale und virtuelle Lernräume sowie auch um Chatforen als Kommunikationskanal, moderiert von erfahrenen studentischen Hilfskräften. In der Thematisierung von Lernstrategien geht es um Lernen im Studium im Allgemeinen; die Strukturierung von Lernstoff und dessen Aufbereitung sowie Zeitplanung und -management im Speziellen und schließlich um Herangehensweisen an die Prüfungsvorbereitung gegen Ende der Lehrveranstaltungszeit. In dem Kontext wird das Zeitmanagement insbesondere im ersten Studiensemester durchaus regelmäßig angesprochen, indem einerseits etwa

doi.org/10.35468/6034-13

empfundene Belastungen oder auch Stresslevel offen thematisiert und Unterstützungsangebote offeriert werden. Überdies ist auch hilfreich, Angaben zu Workloads in den Studienordnungen und deren Eigenschaft als Durchschnittswerte zu diskutieren, die bei erfolgreichen Modulprüfungen wohl nur selten unterschritten werden und entsprechender Investitionen in das Selbststudium bedürfen. Andererseits gilt es, den Unterschied zwischen Prüfungen an der Universität (eine Klausur zu Semesterende) und Prüfungen in Schule, Aus- und Fortbildung (regelmäßige Leistungsüberprüfungen im Schulhalbjahr nach Beendigung von Lernfeldern oder Stoffgebieten) herauszustellen, inklusive der Konsequenzen im Falle erfolgloser Versuche.

Die Entwicklungsgespräche finden für jede:n Teilnehmer:in halbjährlich statt. Nach Ende eines Semesters treffen sich die SchulAQ mit Schulleitungen und Projektmitarbeitenden dazu in den Schulen vor Ort. Die Teilnehmenden fassen in einem ersten Schritt zusammen, welche Lehrveranstaltungen sie im abgelaufenen Semester absolviert haben. Dabei geben sie Auskunft zu Erfolgen und persönlichen Weiterentwicklungen – aber auch zu Hemmnissen oder Misserfolgen und deren möglichen Ursachen. Ein zweiter Schritt beinhaltet den Blick nach vorn anhand der Fragen: Welche Lehrveranstaltungen werden im folgenden Semester absolviert und welche Prüfungen stehen dabei an? Welche neuen bzw. modifizierten Herangehensweisen (neben den Lernstrategien) werden im kommenden Halbjahr angewandt? Ebenfalls wird der Schulleitung Gelegenheit gegeben, aus ihrer Sicht Einschätzungen und Wünsche zu äußern oder Veränderungen anzuregen. Die im Rahmen eines jeden Entwicklungsgespräches unter allen Beteiligten getroffene Zielvereinbarung hält die Ziele des kommenden Semesters fest und schafft damit Verbindlichkeit und Transparenz. Sie enthält dabei die Planungen, welche Leistungen der/die Schulassistent:in in Qualifizierung erbringen möchte, aber auch wo und wie sich die Schulen und/oder die TU Dresden beispielsweise zur Unterstützung verpflichten. Die Resultate der Entwicklungsgespräche der jeweiligen SchulAQ aus unterschiedlichen Semestern zeichnen die individuellen Entwicklungsverläufe nach und tragen dazu bei, den Pfad der Herausbildung relevanter Kompetenzen für das Hochschulstudium einerseits sowie auch zur Entwicklung von Lehrendenpersönlichkeiten andererseits nachzuvollziehen und positiv weiterzuentwickeln.

Die SchulAQ erhalten in der Studieneingangsphase überdies – zunächst sehr intensive – Unterstützung bei der Erstellung ihrer Stundenpläne. Die Tätigkeit als SchulAQ erfordert die Anwesenheit der Teilnehmenden in den Schulen, was in der Stundenplanung zu berücksichtigen ist. Darüber hinaus besteht im Rahmen dieser Planungen die Option, zu Studienbeginn den Umfang der im Studienablaufplan vorgesehenen Lehrveranstaltungen zu reduzieren und die SchulAQ dadurch individuell, angepasst an ihre Voraussetzungen und Möglichkeiten, zu entlasten und damit Ressourcen für andere Herausforderungen zu Studienbeginn

doi.org/10.35468/6034-13

zu schaffen. Ein Ausgleich der dadurch entstehenden verlängerten Studienzeit konnte bisher in allen Fällen durch Anrechnungen von Studienleistungen aus der beruflichen Fortbildung erfolgen, so dass das Studium trotz dieser Maßnahme in der Regelstudienzeit studierbar ist. Über die Stundenplanung hinaus finden die SchulAQ im Rahmen des Projektes Unterstützung bei weiteren organisatorischen Hürden des Studiums, wie zum Beispiel Prüfungsanmeldungsverfahren oder der Organisation von Schulpraktika. Diese Maßnahmen sollen insbesondere der Tatsache Rechnung tragen, dass gute Studienbedingungen mit dem Lernerfolg in Zusammenhang stehen (vgl. Seeber u. a. 2006, 11).

Studienverlaufsphase

Je nach Leistungsstärke benötigen die SchulAQ zwischen zwei und vier Semestern intensiver und regelmäßiger Begleitung (Beratung, Unterstützung), um den Übergang in das Universitätsstudium zu bewältigen. Die Entwicklungsgespräche werden in der Studienverlaufsphase, wie skizziert, halbjährlich fortgeführt. Die Gespräche im Kreis der SchulAQ dagegen erfahren Veränderungen: Einerseits werden sie mit zunehmendem Studienfortschritt zunächst alle zwei Wochen anberaumt und ca. im letzten Drittel des Studiums der betreffenden SchulAQ monatlich durchgeführt. Hinzu kommt, dass Studierende unterschiedlicher Jahrgänge zusammengefasst werden, damit Teilnehmende in niedrigeren Semestern von den erfahreneren Kommiliton:innen profitieren können. Im Projektverlauf entwickelte sich, dass anfangs initiierte Lerngruppen sich irgendwann auflösen und die Studierenden selbstständig für Lehrveranstaltungen in den unterschiedlichen Semestern Lerngruppen bilden. Darüber hinaus ergeben sich in der Studienverlaufsphase bis hin zum Studienabschluss regelmäßig Anlässe für partielle bzw. temporäre Begleitmaßnahmen. Für die Durchführung der schulpraktischen Studien (Blockpraktika und schulpraktische Übungen) in den Schulen vor Ort bedarf es der Abstimmung zwischen den betreffenden Modulverantwortlichen sowie den Schulen. Weiterer Beratungsbedarf ergibt sich der Erfahrung nach gegen Studienende, wenn die Studierenden in die Vorbereitungsphase zur Absolvierung des Staatsexamens eintreten. Neben Fragen zu Prüfungsformen und -abläufen werden insbesondere auch die Frage des Vorbereitungsdienstes im Lichte der umfangreichen Schulerfahrung thematisiert und z. B. Möglichkeiten des berufsbegleitenden Referendariats oder der Regelvariante diskutiert.

Mindestens jährliche Austausche mit Vertreter:innen aus Ministerium und Schulverwaltung dienen der Information über quantitative Entwicklungen, Studienverläufe und Merkmale des schulischen Einsatzes der SchulAQ sowie erfolgter Adaptionen in der Umsetzung der Konzeption. Diese Begleitung der Steuerung ist bedeutend, um alle weiteren Stakeholder regelmäßig einzubinden.

doi.org/10.35468/6034-13

3.2 Erfahrungen aus der Projektdurchführung und Adaptionsbedarf

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass das Begleitkonzept für die SchulAQ ein erfolgreiches Studium fördert. SchulAQ studieren weitgehend auf dem Niveau der in den Studienordnungen vorgegebenen Studien- und Prüfungsleistungen. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass beruflich Qualifizierte den Anforderungen eines akademischen Studiums gerecht werden, wenn eine entsprechende Begleitung gewährleistet ist. Auch die Studienabbrecher:innenzahlen zeigen im Vergleich zu den klassischen Studierenden ein deutlich positiveres Ergebnis. Beträgt die Abbruchquote unter allen seit dem WS 19/20 immatrikulierten gewerblich-technischen Lehramtsstudierenden der TU Dresden durchschnittlich 46 %, haben nur 22 % aller SchulAQ dieser vier Immatrikulationsjahrgänge das Studium abgebrochen. Blickt man nur auf die letzten drei Jahrgänge ab dem WS 20/21, steht einer Abbruchquote von 48 % bei den klassisch Studierenden eine Abbruchquote von nur 6 % bei SchulAQ gegenüber. Zu erklären ist die verringerte Abbruchquote der SchulAQ mit den erst ab Durchgang zwei etablierten Begleitmaßnahmen. Ab dem zweiten Durchgang konnte die Zahl der Abbrecher:innen spürbar reduziert werden bis hin zu einem aktuell vollständigen Verbleib der in den Durchgängen drei und vier immatrikulierten SchulAQ.

Die Begleitmaßnahmen werden evaluiert und im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes ggf. konzeptuell adaptiert (vgl. Koerber u. a. 2021). Im Fokus der Forschung stehen dabei als Interventionen verschiedene Maßnahmen zur Gestaltung der Studieneingangsphase, darunter das selbstorganisierte Lernen und die Optimierung der Rahmen- und Studienbedingungen. Auch Coaching hat sich als wirksame Methode für Studierende erwiesen und wird daher ebenfalls in die Interventionen einbezogen. Im Rahmen der Optimierungsbemühungen wurden einige Ergebnisse erzielt. Erstens wurde der Turnus der regelmäßigen Gespräche in Abhängigkeit vom Studienfortschritt der Teilnehmenden variiert. Dies dient dazu, den Bedürfnissen und Fortschritten der Studierenden gerecht zu werden. Zweitens wurde zur Schaffung von Transparenz und zur Steigerung der Verbindlichkeit der besprochenen Inhalte eine Zielvereinbarung eingeführt. Dadurch sollen alle Beteiligten klare Ziele und Erwartungen haben. Um die Interventionen zu bewerten und gegebenenfalls anzupassen, werden regelmäßig qualitative Daten erhoben. Diese dienen als Grundlage für die Einschätzung des Fortschritts und zur Identifizierung möglicher Veränderungen.

4 Fazit

Die Studienoption „Schulassistenz in Qualifizierung“ erscheint geeignet zu sein, zu bewirken, dass die bislang eher unterrepräsentierte, aber sehr geeignete Zielgruppe der beruflich Qualifizierten stärker in das Lehramtsstudium einmündet. Die Teilnehmenden sind bei Studienbeginn durchschnittlich älter als klassisch

doi.org/10.35468/6034-13

Studierende und befinden sich damit in einer anderen Lebensphase. Lernerfahrungen liegen i.d.R. schon mehrere Jahre zurück und das Lernen in der beruflichen Aus- und Fortbildung zielte nicht auf einen Hochschulzugang ab. Überdies besteht für diese Zielgruppe das Erfordernis, effektiv zu studieren, um Studienanforderungen, Schultätigkeit und familiären Verpflichtungen nachkommen zu können. Für den Übergang aus der vormaligen beruflichen Tätigkeit in das Universitätsstudium ist damit eine Begleitung erforderlich.

Geeignete Maßnahmen sind dabei neben den Kursen zur Studienvorbereitung insbesondere die regelmäßigen Gespräche zwischen Gruppen von SchulAQ und den die Studienoption begleitenden Universitätsmitarbeitenden. Sie sind eine Plattform für gegenseitigen Austausch, der Mitteilung aktueller Lagen sowie zur Unterstützung und Beratung. Es kann angenommen werden, dass derartige Begleitmaßnahmen den Studienerfolg auch von Studierenden im regulären Lehramtsstudium erhöhen würden. Die Entwicklungsgespräche samt Zielvereinbarungen sind sehr nützlich zum Schaffen von Transparenz und Verbindlichkeit unter allen Beteiligten, u. a. bezüglich der sich stetig wandelnden Anforderungen des Studiums (Studieneinstiegsphase, Praktikumsphase, Studienabschluss/ Übergangsphase). Hierbei spielt die aktive Einbindung der Schulen in die erste Ausbildungsphase eine entscheidende Rolle, da die Bildungseinrichtungen so von Abnehmern des Systems Universität zu Akteuren werden, was sich auch in der Unterstützung der SchulAQ durch die Schulen niederschlägt.

Insgesamt hat sich das Begleitkonzept für die Studierenden der dualen Studienoption „Schulassistenz in Qualifizierung“ bislang bewährt: Der Anteil der beruflich Qualifizierten im beruflichen Lehramtsstudium ist gestiegen und die Gesamtzahl der Studierenden in gewerblich-technischen Lehramtsstudiengängen konnte signifikant gesteigert werden. Überdies sind im Vergleich zum klassischen Lehramtsstudium geringere Abbruchquoten zu verzeichnen, was den Output an grundständig studierten Lehrkräften in der beruflichen Bildung zukünftig steigern wird und der Gefahr einer Deprofessionalisierung entgegenwirkt. Ein wichtiger Aspekt ist darüber hinaus das Engagement der beteiligten Schulen. Das Modell ermöglicht es den Schulen, sich direkt an der Nachwuchssicherung – quantitativ und qualitativ – zu beteiligen. Für eine nachhaltige Nachwuchskräftesicherung ist eine Beteiligung aller an der beruflichen Lehrkräftebildung beteiligten Stakeholder eine erstrebenswerte Voraussetzung.

Fördervermerk: Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2022 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

doi.org/10.35468/6034-13

Literatur

Baalmann, T., Brömmelhaus, A., Feldhaus, M., Speck, K. (2022): Der Einfluss angrenzender Lebensbereiche auf die Studienabbruchneigung. In: M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, Wiesbaden: Springer, 73-94.

Bals, T. & Beinke, K. (2018). Der Modellstudiengang „LBSflex" der Universität Osnabrück. Berufsbegleitendes Studium Master Lehramt berufliche Schulen/Ingenieurpädagogik. In: H. Oberbeck & S. Kundolf (Hrsg.), Mobiles Lernen für morgen. Berufsbegleitende, wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung für die Ingenieurwissenschaften. Münster: Waxmann, 165-177.

Brutzer, A., Buck, P. & Stärk, M. (2021): Kompetenzorientierte Begleitung der Studierenden in der Studieneingangsphase In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung „Studierbarkeit und Studienerfolg – zwischen Konzepten, Analysen und Steuerungspraxis" 16 (4), 267-279.

Förtsch, K. (2019). Beruflich Qualifizierte im ingenieurpädagogischen Studium: Zielgruppengerechte Förderung und vorliegende Erfahrungen. In: lernen & lehren 34 (2), 82-85.

Häuser, K. (2015): Neue Zielgruppe für Mentoring-Programme: Zugangserleichterung zum Hochschulstudium für ‚nicht-traditionell Studierende' durch eine strukturierte Studieneingangsphase, In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung-Report 38 (3), 397-405.

Jürgens, A. (2014): Studieninteresse – Welche Unterschiede bestehen zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden?. In: Journal of Technical Education 2(1), 31-53.

Jürgens, A. (2018): Lern- und Studienerfolg: Ein Vergleich von nichttraditionell und traditionell Studierenden in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. In: Journal of Technical Education 6 (3), 25-37.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf. (Abrufdatum: 24.02.2023).

KMK (Kultusministerkonferenz) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum:27.02.2023).

Koerber, R. (2018). Doppelqualifizierung als Bildungsziel: Lehramtsstudium und Berufsausbildung. In: T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hrsg.): Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Bielefeld: wbv, 225-233.

Koerber, R., Matthes, N. & Wohlrabe, D. (2021): Begleitung beruflich Qualifizierter im Studium: Perspektive berufliches Lehramt. In: Journal of Technical Education 9 (1), 155-173.

Lange, S. & Frommberger, D. (2019): Lehrkräfteentwicklung an berufsbildenden Schulen in Deutschland. Befunde zu Studierendenzahlen, Einstellungsbedarfen und Seiteneinstiegen. In: B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte. Bielefeld: wbv, 123-146.

Nickel, S. & Püttmann, V. (2015). Erfolgsfaktoren für die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des Studierens ohne Abitur. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, 85-100.

Nickel, S. & Thiele, A.-L. (2022): Update 2022: Studieren ohne Abitur in Deutschland. Überblick über aktuelle Entwicklungen. Gütersloh: CHE Impulse Nr. 9. Online unter: https://www.che.de/download/studieren-ohne-abitur-in-deutschland-update-2022/?wpdmdl=21952&refresh=63fcb49ef10831677505694. (Abrufdatum: 27.02.2023).

Niethammer, M. & Hartmann, M. D. (2015): Kooperative Ausbildung. Kompetenzorientierte Lehrerbildung für berufsbildende Schulen im gewerblich-technischen Bereich. Bielefeld: Bertelsmann.

doi.org/10.35468/6034-13

Pätzold, G. (2011): Berufliche Bildung und Hochschulzugang – Potenziale stärken sowie Kooperationen und Anschlüsse ausbauen. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 27, 1-19. Online unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ws27/paetzold_ws27-ht2011.pdf. (Stand vom 22.02.23).
Riehle, T., Fenzl, C., Ruth, K., Spöttl, G. & Tutschner, R. (2019): Vom Meister zum Master? Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung in einem technischen Studiengang – Modell und Erkenntnisse. In: B. Hemkes, K. Wilbers, M. Heister (Hrsg.): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Leverkusen: Barbara Budrich, 278-292.
Seeber, G., Boerner, S., Keller, H. & Beinborn, P. (2006): Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden: ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik 5 (2), 1-19.
Theune, K. (2022): Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In: M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, Wiesbaden: VS Springer, 19-40.
Tietze, K.-O. (2019): Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe, In: Organisationsberatung, Supervision, Coaching (26) 4, 439-454.
TU Dresden (2023): Option Studium des technischen Lehramtes. Online unter: https://tu-dresden.de/gsw/ew/studienoptionen-technisches-lehramt\optla. (Abrufdatum: 24.02.2023).
Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: W. Bertelsmann, 11-33.
Zechiel, O. (2019): Zur Bedeutung der Studien-Option für Staatlich geprüfte Techniker/-innen. In: lernen & lehren 34 (2), 58-63.

Autor:innenangaben

Dirk Wohlrabe, Dipl. Berufspäd.
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alternative Wege ins berufliche Lehramt, Berufliches Arbeiten und Lernen, Systemorientierung im Unterricht
Weberplatz 5, 01067 Dresden
dirk.wohlrabe@tu-dresden.de

Nadine Matthes, Dipl. Berufspäd.
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Durchlässigkeit berufliche – akademische Bildung, digitale Lernanwendungen in der beruflichen Bildung, gendersensible Berufsorientierung
Weberplatz 5, 01067 Dresden
nadine.matthes@tu-dresden.de

Rolf Koerber, Prof. Dr.
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Technische Bildung, Handlungsorientierte Lehrer:innenbildung, Schulentwicklung
Weberplatz 5, 01067 Dresden
rolf.koerber@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6034-13

Thomas Bárány und Julian Hoischen

Die wissenschaftliche Ausbildung Lehramt in Sachsen: Programme und Implikationen für die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen

Abstract

Die Mangelsituation auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt hat sich in der letzten Dekade stetig verfestigt. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf im Freistaat Sachsen am Beispiel der TU Dresden. Zunächst wird erläutert, wie der Seiteneinstieg rechtlich in Sachsen figuriert ist und wie die wissenschaftliche Ausbildung als zentrales Qualifikationselement zur Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen am Beispiel des Projekts BQL (Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften) an der TU Dresden umgesetzt wird. Anschließend werden einige Ergebnisse der Begleitforschung des ZLSB zum Programm präsentiert und diskutiert. Dazu wurden 705 schriftliche Interviews zu Beginn und 204 zum Ende des Seiteneinstiegprogramms ausgewertet. Im Fokus stehen dabei die Gelingensbedingungen und berufsspezifische Professionalisierungsmerkmale des Seiteneinstieges. Im Besonderen werden Selbsteinschätzungen und berufsbezogene Überzeugungen sowie Berufswahlmotive untersucht. Um mögliche Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu grundständigen Lehramtsstudierenden aufzuzeigen, werden die Ergebnisse mit Befunden aus der Begleitforschung zu regulären Lehramtsstudiengängen an der TU Dresden verglichen. Bei Seiteneinsteiger:innen zeigt sich eine sehr hohe Ähnlichkeit zu den Ergebnissen bei Lehramtsstudierenden. Nur in wenigen Aspekten der Befragungen finden sich Befunde, die zeigen, dass bei Seiteneinsteiger:innen z. B. eine höhere Autonomie bei der Berufswahlentscheidung und weniger stark extrinsisch geprägte Entscheidungen und Wahrnehmungen zum Lehrkräfteberuf vorherrschen.

Schlüsselwörter

Seiteneinstieg Lehramt, Berufswahlmotive, Selbstwirksamkeit, Kompetenzselbsteinschätzung, Rechtsrahmen Seiteneinstieg, Lehrerbildung, Qualifizierungsordnungen

doi.org/10.35468/6034-14

1 Einleitung

Die wissenschaftliche Ausbildung im Lehramt wurde 2017 zeitgleich zur Öffnung des Schuldienstes für Seiteneinsteiger:innen in Sachsen landesweit etabliert und versteht sich dabei als berufsbegleitend organisiertes Format zur Professionalisierung von nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräften. Eine belastbare Angabe zur Anzahl von Seiteneinsteiger:innen im sächsischen Schuldienst liegen den Autoren dabei bislang nicht vor, eine Schätzung von mindestens 4500 Personen gilt dennoch als realistisch. Damit sind seit 2017 etwas mehr als 10 % der beschäftigten Lehrkräfte nicht grundständig qualifiziert. Der Anteil von Lehrkräften aus vorangegangenen Quer- und Direkteinstiegskontexten ist dabei nicht eingerechnet, wenngleich derlei Maßnahmen seit der Wende eine quantitativ stark untergeordnete Rolle spielte. Die systematische Öffnung des Schuldienstes für nicht-grundständig ausgebildete Lehrkräfte erfolgte im Bundesland mit dem Jahr 2017 und dauert aktuell weiter an. Die Besonderheit des sächsischen Modells liegt in der Verknüpfung der Akquise und Beschäftigung von Seiteneinsteiger:innen mit der obligatorischen Aufnahme von Qualifizierungsmaßnahmen, die direkt mit den Professionalisierungsstrukturen der grundständigen Ausbildung im Lehramt verknüpft sind.

Der Beitrag widmet sich zunächst der vertieften Skizzierung des Konzepts der wissenschaftlichen Ausbildung in Sachsen und dessen Einordnung in das etablierte System der Lehrer:innenbildung und beschreibt so den Anspruch der Maßnahmen mit Blick auf die Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen im Bundesland. Im zweiten Teil präsentieren die Autoren Ergebnisse einer Befragung des Zentrums für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden, die im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung am Standort Dresden durchgeführt wurde und die dort in Ausbildung befindliche Seiteneinsteiger:innen zu den (Vor-)Bedingungen einer gelungenen Professionalisierung im Lehramt befragt. Mit dem Vergleich dieser Daten zu ähnlichen Erhebungen mit grundständig Studierenden am Standort Dresden können grundlegende Einschätzungen zu persönlichen und fachlichen Voraussetzungen von Seiteneinsteiger:innen für den Lehrberuf formuliert werden.

2 Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen

Der massive Ersatzbedarf an Lehrkräften führte Mitte der 2010er Jahre zur Öffnung des Schuldienstes in Sachsen und einem Direkteinstieg in die Lehrtätigkeit für interessierte Personen ohne Lehramtsabschluss. Gleichwohl ist dieses Prinzip der Akquise von Lehrkräften keinesfalls voraussetzungslos und stellt lediglich den Beginn eines sich anschließenden Ausbildungsprozesses dar, der unmittelbar mit den etablierten Strukturen der Lehrer:innenbildung verknüpft ist. Bereits an dieser

doi.org/10.35468/6034-14

Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die zentrale Perspektive einer qualifikationsbezogenen Gleichstellung zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften hier direkt angelegt ist. Es handelt sich demnach in Sachsen um den Versuch, motivierte Personen für den Schuldienst in möglichst großer Zahl zu akquirieren und sie gleichsam durch eine eigens konzipiertes Qualifizierungssystem zur tarif- und personalrechtlichen Gleichstellung zu führen. Seiteneinsteiger:innen stehen somit in Sachsen prinzipiell alle Karrierewege im Kontext des Lehrberufs offen. Die Grundvoraussetzung zur Schaffung äquivalenter Berufs- und Karrierewege ist neben der uneingeschränkten Möglichkeit zur Partizipation an ähnlichen oder gleichen Qualifikationselementen vor allem deren entsprechende Verrechtlichung. So gelten sowohl für die Einstellungsverfahren als auch für die qualifikationsbezogenen Maßnahmen verbindliche Regelungen, die an die jeweils vorhandenen personal- und tarifrechtlichen Gegebenheiten des Lehrberufs bzw. an Elemente der grundständigen Ausbildung gekoppelt sind. Das Grundprinzip im Seiteneinstieg in Sachsen verläuft in folgenden Schritten:

1. Beginn des Beschäftigungsverhältnisses als Lehrkraft im Freistaat Sachsen
2. Aufnahme einer 3-monatigen Einstiegsfortbildung mit bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Inhalten
3. Eintritt in den Schuldienst
4. Aufnahme einer berufsbegleitenden, wissenschaftlichen Ausbildung in einem Fach
5. Beginn der schulpraktischen Ausbildung im Fach
6. Tarifrechtliche Gleichstellung mit grundständig ausgebildeten Lehrkräften

Die rechtliche Grundlage für dieses Prinzip wird in der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur berufsbegleitenden Qualifizierung von Lehrkräften an Schulen im Freistaat Sachsen (Lehrer-Qualifizierungsverordnung – LehrerQualiVO) beschrieben. Das Dokument regelt sowohl den Zugang als auch die Ausgestaltung qualifikatorischer Elemente der hier skizzierten Ausbildungsphasen unter Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrung der Lehrkräfte. Gleichsam werden hier auch die formalen Voraussetzungen für den Seiteneinstieg in das Lehramt in Sachsen definiert:

> „Über eine Grundqualifikation als Seiteneinsteiger verfügt, wer einen der folgenden nicht lehramtsbezogenen Hochschulabschlüsse erworben hat:
>
> 1. einen Masterabschluss, einen diesem entsprechenden Diplom- oder Magisterabschluss oder einen diesem gleichgestellten Hochschulabschluss,
>
> 2. einen Bachelorabschluss, einen Diplomabschluss mit dem Zusatz „FH“ oder einen diesem gleichgestellten Hochschulabschluss mit Ausnahme eines Abschlusses einer Berufsakademie.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 2)

Die beruflichen Abschlüsse von Seiteneinsteiger:innen sind insofern bedeutungsvoll, als dass sich die oben genannten Schritte im Seiteneinstieg verschieden an-

doi.org/10.35468/6034-14

ordnen können. Wesentlicher Aspekt ist die Möglichkeit einer Fachzuordnung aus den vorliegenden Hochschulabschlüssen der zukünftigen Lehrkräfte. Lässt sich hier eindeutig eine fachwissenschaftliche Ausbildung mit Schulbezug ableiten, so wird dieses Fach im Analogieschluss zum Fachstudium in der grundständigen Ausbildung anerkannt. In diesem Fall schließt sich direkt die schulpraktische Ausbildung in ebendiesem Fach als Form eines berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes an.
Die wissenschaftliche Ausbildung bietet nun die Möglichkeit, ein zweites Fach berufsbegleitend zu studieren und damit in Kombination mit der Erstfachanerkennung und dem absolvierten Vorbereitungsdienst eine Gleichstellung zu grundständig ausgebildeten Lehrkräften zu erreichen. Mit Blick auf die angestrebte Gleichstellung zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften ist in Sachsen ein Ausbildungssystem mit dem Ziel des Analogieschlusses durch vergleichbare Ausbildungselemente etabliert worden.
Die Übersicht zeigt gegenüberstellend die unterschiedlichen Wege der Professionalisierung im Lehramt in Sachsen.

Tab. 1: Vergleich Ausbildungselemente grundständiges Lehramt und Seiteneinstieg:

Lehramt grundständig	Bildungswissenschaften	Fach 1	Fach 2	Vorbereitungsdienst
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegsfortbildung	Anerkennung aus Erststudium	Wissenschaftliche Ausbildung	Schulpraktische Ausbildung

Wie oben bereits angedeutet, hat im Seiteneinstieg die Anrechnungsfähigkeit der Erstabschlüsse von Seiteneinsteiger:innen Einfluss auf den Ablauf der Qualifikation. Im Idealfall verläuft der Weg zur Gleichstellung nach bereits skizziertem Muster der Erstfachanerkennung, es schließt sich dabei jedoch die schulpraktische Ausbildung direkt an:

Tab. 2: Seiteneinsteiger:in mit einem anerkannten Fach:

Lehramt grundständig	Bildungs-wissen-schaften	Fach 1	Vorbereitungsdienst	Fach 2
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegsfortbildung	Fachanerkennung aus Erststudium	Schulpraktische Ausbildung im Fach	Wissenschaftliche Ausbildung

doi.org/10.35468/6034-14

Lässt sich aus dem Erststudium keine Fachanerkennung ableiten so kann die wissenschaftliche Ausbildung mehrfach absolviert werden, so dass der Analogieschluss auf diesem Wege erfolgen kann, wenngleich die Abfolge zwischen wissenschaftlicher Ausbildung im zweiten Fach und Aufnahme der schulpraktischen Ausbildung individuell variieren kann:

Tab. 3: Seiteneinsteiger:in ohne anerkanntes Fach:

Lehramt grundständig	Bildungswissenschaften	Fach 1	Fach 2	Vorbereitungsdienst
Qualifikatorisches Äquivalent				
Seiteneinstieg in das Lehramt	Einstiegsfortbildung	Wissenschaftliche Ausbildung 1	Wissenschaftliche Ausbildung 2	Schulpraktische Ausbildung

Die Anerkennung von zwei schulrelevanten Fächern aus der Vorerfahrung einer Lehrkraft im Seiteneinstieg gilt als äußerst seltener Sonderfall und mündet direkt in einer schulpraktischen Ausbildung mit anschließender Gleichstellung. Für die Anrechnungsprozesse der Fächer sind in jedem Fall vergleichbare Leistungen in fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteilen der studierten Disziplinen maßgeblich, die entsprechend der fachlichen Anforderung nach Leistungspunkten des grundständigen Studiums im jeweiligen Fach nach Lehramtsprüfungsordnung I (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2022, LAPO I) gegenübergestellt werden.

Hinsichtlich der Grundstruktur des sächsischen Modells lassen sich zusammenfassend zwei Aspekte herausstellen. Das vorliegende Konzept entspricht einer umfassenden und systematisch gestalteten Variante des Seiteneinstiegs mit berufsbegleitender Qualifizierung (vgl. Barany u. a. 2020), welche sich nach den KMK-Definitionen für „sonstige (unbefristete) Lehrkräfte" (KMK 2021, 38) richtet, also an Personen, die über einen Hochschulabschluss ohne Lehramtsprüfung verfügen und die ohne das Absolvieren eines Vorbereitungsdienstes in den Schuldienst unbefristet eingestellt werden. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf den berufsbegleitenden Qualifikationselementen, die insbesondere auf fehlende akademische Ausbildungsphasen abzielen und damit der wissenschaftlichen Ausbildung eine besondere Rolle zukommen lässt.

2.1 Die wissenschaftliche Ausbildung Sachsen: Kernelement der Seiteneinstiegsqualifikation

Fehlende Studieninhalte bzw. Abschlüsse in lehramtsbezogenen Fächern sind in den Kontexten von Quer- und Seiteneinstiegskonzepten das zentrale Element des Professionalisierungsdiskurses. Dies gilt für die aktuelle Situation in Sachsen im

doi.org/10.35468/6034-14

besonderen Maße, da es sich bei der wissenschaftlichen Ausbildung um ein berufsbegleitend organisiertes Äquivalent zur grundständigen Ausbildung im Fach und in der Fachdidaktik handelt. Zumindest wird dies durch den Analogieschluss beider Ausbildungswege durch die Kultusbehörden angenommen. Bereits 2014 wurde die wissenschaftliche Ausbildung in den entsprechenden Rechtsvorschriften eingeführt, die LehrerQualiVO regelt hier sowohl die Zulassung, Ziele, Inhalte als auch die Umfänge der Qualifizierung. In §2 heißt es zu den Zielen:

> „Die wissenschaftliche Ausbildung soll fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem Fach, einer Fachrichtung oder einem Förderschwerpunkt, die als Grundlage für die Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrags in einer Schulart erforderlich sind, vermitteln. Nach einer erfolgreich abgeschlossenen wissenschaftlichen Ausbildung wird je nach Vorqualifikation eine Lehrbefähigung oder eine unbefristete Lehrerlaubnis durch ein Qualifizierungszeugnis festgestellt.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 3)

Die hier getroffenen Regelungen ermöglichen den eigentlichen Analogieschluss zur grundständigen Ausbildung, da mit dem erfolgreichen Abschluss der wissenschaftlichen Ausbildung Lehrerlaubnis und Lehrbefähigungen unbefristet festgestellt werden. Fortführend wird die Ausbildung in §7 sowohl in Umfang als auch in Inhalt geregelt:

> „Die wissenschaftliche Ausbildung dauert mindestens vier Semester. Ausgenommen hiervon ist die wissenschaftliche Ausbildung im Fach für das Lehramt an Grundschulen, diese beträgt mindestens drei Semester. Die Studieninhalte umfassen in entsprechender Anwendung der Teile 2 bis 6 der Lehramtsprüfungsordnung I für
> – die Schulart Grundschule die Grundschuldidaktik der Gebiete A bis C und die Grundschulpädagogik mit insgesamt mindestens 95 Leistungspunkten nach dem European Credit Transfer System (Leistungspunkte),
> – die Schulart Grundschule ein Fach mit mindestens 45 Leistungspunkten oder ein Fach der Lehramtsprüfungsordnung I einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 60 Leistungspunkten,
> – die Schularten Oberschule und Förderschule das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 70 Leistungspunkten,
> – die Schulart Förderschule den Förderschwerpunkt einschließlich allgemeiner sonderpädagogischer Inhalte mit insgesamt mindestens 60 Leistungspunkten,
> – die Schulart Gymnasium das Fach einschließlich der Fachdidaktik mit insgesamt mindestens 85 Leistungspunkten und
> – die Schularten der berufsbildenden Schulen das Fach einschließlich der Fachdidaktik oder die Fachrichtung einschließlich der beruflichen Didaktik mit insgesamt mindestens 85 Leistungspunkten.“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, 4)

Hervorzuheben ist an dieser Stelle die direkte Rückbindung der Inhalte der wissenschaftlichen Ausbildung an die Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) und

doi.org/10.35468/6034-14

der damit verbundenen Ausgestaltung von Lehrinhalten entsprechend der grundständigen Studienstruktur, wenngleich für die wissenschaftliche Ausbildung keine Examensprüfung vorgesehen ist. Auch erhalten Seiteneinsteiger:innen mit erfolgreich abgeschlossenen Ausbildungen kein Staatsexamen, sondern die unbefristete Lehrerlaubnis im jeweiligen Fach. Mit Blick auf die Studienumfänge in der wissenschaftlichen Ausbildung ergeben sich somit in Abhängigkeit der individuellen Fachanerkennung für Seiteneinsteiger:innen unterschiedliche Gesamtlaufzeiten und Studienumfänge für die akademische Qualifizierungsphase im Seiteneinstieg. So gilt für eine Lehrkraft mit Fachanerkennung und Qualifizierungsbedarf in einem weiteren Fach die folgende Regelung:

Grundschule:	mind. 95 LP in mind. 4 Semestern
Oberschule:	mind. 70 LP in mind. 4 Semestern
Gymnasium:	mind. 85 LP in mind. 4 Semestern
Berufsbildende Schule:	mind. 85 LP in mind. 4 Semestern

Für die Schulart Grundschule muss ergänzt werden, dass die Ausbildung im Programmbereich Grundschuldidaktik inkl. Grundschulpädagogik in jedem Fall obligatorisch ist und unabhängig von einer Fachanerkennung aus früheren Abschlüssen durchgeführt werden muss. In den anderen Schularten ersetzt die wissenschaftliche Ausbildung das zweite Fach in Analogie zur grundständigen Studienstruktur. Lehrkräfte ohne Fachanerkennung, die mittels der Seiteneinstiegsqualifizierung eine tarif- und personalrechtliche Gleichstellung erzielen wollen, müssen die wissenschaftliche Ausbildung entsprechend in zwei Fächern mit folgenden Mindestumfängen absolvieren:

Grundschule:	140 LP in mind. 7 Semestern (Grundschuldidaktik + Fach)
Oberschule:	140 LP in mind. 8 Semestern
Gymnasium:	170 LP in mind. 8 Semestern
Berufsbildende Schule:	170 LP in mind. 8 Semestern

Die Professionalisierungsstrategie im Seiteneinstieg in Sachsen umfasst in der Maximalvariante somit eine Gesamtstudienzeit von mindestens 8 Semestern und der mindestens 12-monatigen schulpraktischen Ausbildung als Form des Vorbereitungsdienstes. Der Analogieschluss wird dabei durch eine Mischform grundständiger Ausbildungsbildungselemente mit angepassten Qualifikationsbausteinen erreicht, zumindest mit Blick auf die Verrechtlichung dieses nichtgrundständigen Weges in die Profession. Die Perspektive des sächsischen Modells wird durch die Bedeutung der wissenschaftlichen Ausbildung als zentrales Bindeglied zwischen grundständiger und alternativer Form der Professionalisierung deutlich: Neben Seiteneinsteiger:innen adressiert der Freistaat alle im Schuldienst befindlichen Lehrkräfte mit dem Angebot der wissenschaftlichen Ausbildung. So können auch grundständig ausgebildete Lehrkräfte eine umfängliche

doi.org/10.35468/6034-14

anerkannte Drittfachausbildung absolvieren, genauso wie Lehrkräfte, die grundsätzlich abweichende Bildungsbiographien vorweisen wie z. B. DDR-Abschlüsse oder Erzieher:innen mit Lehrbefähigung (vgl. Barany u. a. 2020, 195). Es deutet sich also an, dass dieses Konzept eines nicht-grundständigen Aus- und Weiterbildungssystems innerhalb der existierenden Lehrer:innenbildungsstruktur eine gewisse Verstetigungsperspektive in Sachsen erlangt.

3 Die wissenschaftliche Ausbildung an der TU Dresden: Empirische Perspektiven der Professionalisierung von Seiteneinsteiger:innen

Durch die nun seit 2017 andauernde Öffnung des Lehrkräftearbeitsmarktes in Sachsen kommt eine Vielzahl von Personen als Lehrkräfte in die Schulen, die keine lehramtsbezogene Ausbildung vorweisen können. Bis auf die laut LehrerQualiVO benannten Vorqualifizierungen (vgl. Kapitel 2) ist über die Personengruppe der Seiteneinsteiger:innen nichts bekannt.

Im Projekt BQL (Berufsbegleitende Qualifizierung von Lehrkräften) wird die wissenschaftliche Ausbildung am ZLSB der TU Dresden mit einer Projektlaufzeit von 2017 bis 2026 organisiert und umgesetzt. Gemeinsam mit den anderen Universitätsstandorten in Sachsen (Leipzig und Chemnitz) werden somit an allen lehrer:innenbildenden Universitäten in Sachsen Seiteneinstiegsqualifizierungen gemäß LehrerQualiVO durchgeführt. Die TU Dresden bildet dabei den zweitgrößten Standort nach Leipzig und wird im Zeitraum von 2017 bis 2023 über 900 Lehrkräfte in der wissenschaftlichen Ausbildung qualifiziert haben. Als Fächerspektrum sind dabei Mathematik, Deutsch, Physik, Informatik, Wirtschaft/Technik/Haushalt und Soziales (WTH/S) sowie die Grundschuldidaktiken inkl. der Bildungswissenschaften für den Primarbereich durch das Kultusministerium beauftragt.

Mit Blick auf die Bedingungen einer gelungenen Professionalisierung im Seiteneinstieg Lehramt in Sachsen greifen die Autoren auf einen komparativen Ansatz zurück, der Daten aus Erhebungen bei Ausbildungsgruppen von Seiteneinsteiger:innen denen von Befragungen von Erstsemesterstudierenden im Lehramt an der TU Dresden gegenüberstellt.

Die Begleitforschungsvorhaben von BQL an der TU Dresden versuchen zu identifizieren, wo Unterschiede aber auch Gemeinsamkeiten der Seiteneinsteiger:innen und der grundständig Lehramtsstudierenden vorliegen. Im Fokus stehen dabei die Lernvoraussetzungen und Einstellungen zum Lehrberuf sowie die Kompetenzselbsteinschätzung.

doi.org/10.35468/6034-14

3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Die Professionsforschung zu Lehrkräften hat einige Merkmale und Zusammenhänge identifiziert, die eine erfolgreiche Ausbildung unterstützen. So kann gezeigt werden, wie persönliche Voraussetzungen, Selbsteinschätzungen und Berufswahlmotive eine erfolgreiche Ausbildung zur Lehrkraft begünstigen (vgl. Rothland 2014a; 2014b). Im Kontext beruflicher Leistung plädiert Weinert (2001) dafür, den Leistungsbegriff durch ein Konzept unterschiedlicher Kompetenzen zu ersetzen. Das Modell zur professionellen Handlungskompetenz wird durch fünf Einflussfaktoren bestimmt. Problemlösungsfähigkeit, die Fähigkeit kritischen Denkens, allgemeines und spezifisches Fachwissen, ein positives und kritisches Selbstbewusstsein sowie soziale Kompetenzen (Weinert 2001, 46). Baumert & Kunter (2006) leiten diese allgemeine professionelle Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrkräfte ab. Ihr Modell umfasst vier Einflussfaktoren: Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen, selbstregulative Fähigkeiten, und motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter 2006, 483). Auch Blömeke (2011, 395) konkretisiert die Handlungskompetenz in Bezug auf Lehrkräfte. „Professionelle Lehrerkompetenz" wird hier durch die kognitive Komponente des Professionswissens und affektive-motivationale Komponenten beschrieben. Die affektive-motivationale Komponente unterteilt in allgemeine und fachspezifische Überzeugungen zum Lehrkräfteberuf und Berufswahlmotivation sowie persönliche Lernvoraussetzungen. Es liegt also nahe, sich im Kontext der Untersuchung von Bedingungen gelungener Professionalisierung im Lehramt mit ebendiesen Faktoren genauer zu beschäftigen.

Im Fokus der empirischen Begleitung der wissenschaftlichen Ausbildung am Standort Dresden liegen die affektiv-motivationalen Komponenten professioneller Lehrkräftekompetenz. Die Autoren erfassen und analysieren vergleichend eine bestimmte Perspektive von Vorbedingungen der Professionalisierung im traditionellen sowie nicht-traditionellen Weg in die Profession.

Genauer werden dabei folgende Faktoren in den Blick genommen:

1. Persönliche Voraussetzungen und Erfahrungen hinsichtlich pädagogischer Handlungskontexte bei Seiteneinsteiger:innen zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung im Vergleich zu grundständig studierenden Personen im Lehramt.
2. Berufswahlmotive und berufliche Überzeugungen von Seiteneinsteiger:innen im Vergleich zu regulären Lehramtsstudierenden.
3. Vorstellungen, Erwartungen und Selbsteinschätzungen zum Lehrberuf von Seiteneinsteiger:innen zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung und potentielle Veränderungen dieser Einschätzungen im Verlauf des BQL-Programms.

doi.org/10.35468/6034-14

3.2 Forschungsdesign und Durchführung

Das Forschungsdesign sieht zwei Paper-and-Pencil-Befragungen der Seiteneinsteiger:innen im Modus der Vollerhebung vor. Zu Beginn der wissenschaftlichen Ausbildung werden die Lehrkräfte während der Auftaktveranstaltung unter anderem hinsichtlich ihrer persönlichen Voraussetzungen und Vorerfahrungen befragt. Dazu gehören Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen (vgl. Watt & Richardson 2007), Einschätzungen zum Kompetenzerwerb der Lehramtsausbildung (vgl. Hoppe-Graff & Flagmeyer 2008) und lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Schulte u.a. 2008).
Mit Abschluss der wissenschaftlichen Ausbildung findet eine erneute Befragung während einer Seminarsitzung statt. Die Abschlussbefragung umfasst Einschätzungen zum Kompetenzerwerb während der Lehramtsausbildung und allgemeine und lehrberufsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen.
Die Befunde der Befragungen werden mit den Ergebnissen der Erstsemesterbefragungen der Lehramtsstudiengänge an der TU Dresden aus dem Wintersemester 2019/20 verglichen.
Für den ersten Projektzeitraum (Oktober 2017–Oktober 2023) liegen 705 Einstiegsbefragungen von Seiteneinsteiger:innen vor. Bei 880 begonnenen Ausbildungen entspricht dies einer Teilnahmequote von ungefähr 80 %. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Ausbildungsfächer und -fachrichtungen entspricht in etwa der Verteilung der Grundgesamtheit. In diesem Zeitraum haben 622 Personen das BQL-Programm erfolgreich absolviert. An der Abschlussbefragung haben 204 Seiteneinsteigende teilgenommen, was einer Teilnahmequote von etwa 33 % entspricht.

3.3 Ergebnisse

Geschlechterverteilung und Altersstruktur der Seiteneinsteiger:innen

Ein Blick auf die Geschlechterverteilung der Teilnehmenden zeigt, dass zwei Drittel aller Teilnehmenden weiblich sind. Dieses Phänomen deckt sich mit den Immatrikulationszahlen der Lehramtsstudiengänge in den letzten Jahren an der TU Dresden. Aber nicht nur in Dresden, sondern auch bundesweit zeigt sich, dass in den Lehramtsstudiengängen ein hoher Feminisierungsgrad vorherrscht. Detaillierter nach Fächern und Fachgruppen betrachtet, werden weitere bekannte Muster in der Beziehung zwischen Fach und Geschlecht sichtbar. So zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Befragten in der Grundschuldidaktik weiblich ist (81,5 %). Den größten Anteil an Teilnehmerinnen weist das Fach Deutsch auf. Dort beträgt der Anteil der Teilnehmerinnen 85 %. Im Fach WTH/S sind die Geschlechter fast gleich verteilt. Dort beträgt der Anteil der Seiteneinsteigerinnen 54 %, ähnlich wie im Fach Mathematik. Dort liegt der Anteil an Teilnehmerinnen bei 46,5 %.

doi.org/10.35468/6034-14

In den übrigen MINT-Fächern der wissenschaftlichen Ausbildung bilden Teilnehmerinnen einen geringeren Anteil in den Fächern Physik und Informatik. Im Fach Informatik sind nur 28 % und im Fach Physik sind nur ein Viertel aller Befragten weiblich. Es ist somit davon auszugehen, dass Seiteneinstiegsprogramme nur bedingt an der Feminisierung bestimmter Fächer (insb. MINT) beitragen können.
Wie in einem Seiteneinstiegsprogramm zu erwarten, zeichnet sich eine heterogenere Altersstruktur ab als jene unter den Lehramtsstudierenden. Das Durchschnittsalter der Teilnehmenden beträgt 38 Jahre (SD 6,72). Die jüngste Person hat mit 24 Jahren, die älteste mit 58 Jahren die wissenschaftliche Ausbildung begonnen. Die Spannweite zwischen diesen Teilnehmenden beträgt mit 34 Jahren etwa eine Generation.

Pädagogische Vorerfahrungen

Pädagogische Erfahrungen begünstigen einen erfolgreichen Studienverlauf bei grundständig Lehramtsstudierenden (vgl. Gröschner & Schmitt 2008, 608; Nieskens 2009, 169). Doch wie genau pädagogische Erfahrungen eine erfolgreiche wissenschaftliche Ausbildung begünstigen, ist strittig. So können selbstgemachte Erfahrungen mit theoretischen Studieninhalten in Beziehung gesetzt werden und so den Lernprozess begünstigen (vgl. König & Herzmann 2011, 205). Doch praktische Erfahrungen können es andererseits auch erschweren, sich mit theoretischen Wissensinhalten der universitären Lehrkräfteausbildung zu befassen, da der erlebten Praxis höhere Relevanz zugeschrieben wird als jener aus der theoretischen Auseinandersetzung in Studium oder Ausbildung (vgl. Hascher 2014, 555).
Auch 80 % der befragten Seiteneinsteiger:innen geben an, dass sie über pädagogische Erfahrungen vor Eintritt in den Schuldienst verfügen. Die Biografien zeigen häufig vielfältige pädagogische Erfahrungen und machen es notwendig, diese nach allgemeinen und unterrichtsähnlichen Vorerfahrungen zu unterteilen. So werden die Vorerfahrungen nach Alter der Kinder/Jugendlichen, Gruppengröße und Art der Tätigkeit (Betreuung/Unterricht) sortiert. Dazu zählen alle pädagogischen Erfahrungen, auch jene die nicht in professionellen Kontexten mit Kindern und Jugendlichen gesammelt wurden. Nach dieser Unterteilung weisen 405 Befragte (58 %) ein unterrichtsähnliches Erfahrungsprofil auf und 22 % der Befragten ein vorrangig allgemeines Erfahrungsprofil. Daraus ergibt sich, dass die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen zum Großteil mit pädagogischen Erfahrungen ins Programm startet, was eine günstige Prognose hinsichtlich einer gelungenen Identifikation mit den Tätigkeiten als Lehrkraft postulieren lässt.

Kompetenzerwerb

Zum Kompetenzerwerb in der grundständigen Lehramtsausbildung konnten Hoppe-Graff & Flagmeyer (2008, 147) zeigen, dass praktischen Ausbildungsphasen (Schulpraktika und Vorbereitungsdienst) eine hohe Bedeutung bei der

doi.org/10.35468/6034-14

Entwicklung beruflicher Kompetenz zugeschrieben werden. Im Gegensatz dazu werden die Inhalte der Fach- und Bildungswissenschaften des Lehramtsstudiums tendenziell als praxisfern und sogar verzichtbar angesehen. In den Befragungen der Seiteneinsteiger:innen wird das Instrument von Hoppe-Graff & Flagmeyer (2008) verwendet. Die Ergebnisse lassen auf einen ähnlichen Zusammenhang schließen.

Tab. 4: Einschätzungen zum Kompetenzerwerb: Vergleich zwischen Seiteneinsteigenden u. LA-Studierenden

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			**LA-Studierende (WiSe 19/20)** Zu Beginn des Studiums		
Zur guten Lehrkraft wird man …	n	M	SD	n	M	SD
…, indem man aus Erfolgen /Misserfolgen im Unterricht lernt.	697	1,82	1,159	706	1,70	,769
… durch praktische Erfahrungen.	698	1,95	1,183	707	1,65	,755
… aus Freude an der Arbeit mit Kindern.	700	2,10	1,214	701	1,79	,914
…, indem man sich selbst besser kennenlernt.	694	2,22	1,230	705	2,25	1,050
… mit Kompetenz für seine Fächer.	696	2,88	1,355	706	2,75	1,319
… geboren.	699	4,15	1,705	705	4,37	1,552
… durch das Universitätsstudium.*	692	4,93	1,446	699	3,91	1,387

Skala: 1= trifft voll und ganz zu – 7= trifft überhaupt nicht zu
*Mann-Whitney U-Test p< ,05

Von den Befragten werden praktische und pädagogische Lernsituationen als besonders wichtig für die Ausbildung erachtet. Auffallend ist, dass dem Universitätsstudium wenig Relevanz zugeschrieben wird. Hier unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen in ihrer Ablehnung des Universitätsstudiums für den Kompetenzerwerb von den grundständigen Studierenden. Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich zwischen den Gruppen der Seiteneinsteiger:innen mit und ohne unterrichtsähnlichen Erfahrungen. Über den Verlauf der wissenschaftlichen

doi.org/10.35468/6034-14

Ausbildung hinweg bleiben diese Einschätzungen zum Kompetenzerwerb konstant.

Berufswahlmotive

Berufswahlmotive geben einen wichtigen Einblick in die Entscheidung, sich zur Lehrkraft ausbilden zu lassen. Daher sind sie ein zentraler und gut untersuchter Forschungsgegenstand in der Lehrkräftebildungsforschung. Die intrinsische Motivation bei Lehramtsstudierenden stellt einen der wichtigsten Gründe für die Aufnahme des Studiums dar und ist ein wichtiger Faktor bei der erfolgreichen Berufsausübung (vgl. Rothland 2014a, 343).
Ein international etabliertes Instrument zur Erhebung von Berufswahlmotiven im Lehrberuf bildet die FIT-Choice Scale (Factors Influencing Teaching). Dazu haben Watt & Richardson (2007) auf Grundlage der Erwartungs-Wert-Theorie 11 Faktoren vorgelegt, die Dimensionen der Berufswahl abbilden. In einer deutschen Übersetzung (vgl. Schreiber u. a. 2012) wird die FIT-Choice Scale um den Faktor der fachspezifischen Motivation ergänzt. Ein angepasstes Instrument kommt in den Eingangsbefragungen an der TU Dresden zum Einsatz. Das Instrument wurde an die Situation des Seiteneinstieges angepasst und umfasst nunmehr 37 Items, die zu 12 Skalen zusammengefasst werden.
Nach einer Prüfung der Reliabilität und Dimensionalität der Skalen wurden die Skalen *Zukunft von Kindern/Jugendlichen mitgestalten*, *soziale Benachteiligung aufheben* und *einen sozialen Beitrag leisten* zum *sozialen Berufswahlmotiv* zusammengefasst. Die Skala *Verlegenheitslösung* wurde aufgrund geringer Reliabilität von der Auswertung ausgeschlossen.

Tab. 5: Berufswahlmotive Seiteneinsteigende und LA-Studierende

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			LA-Studierende (WiSe 19/20) Zu Beginn des Studiums		
	n	M	SD	n	M	SD
Fachspezifische Motivation	689	6,0	,89	698	6,1	0,80
Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	686	5,8	1,05	687	5,7	0,95
Gesellschaftliche Verantwortung	663	5,7	,84	675	5,8	0,80
Wahrgenommene Lehrbefähigung	667	5,5	,85	673	5,5	0,76

doi.org/10.35468/6034-14

Berufliche Sicherheit	685	5,4	1,26	693	5,5	1,13
Intrinsische Motivation	688	5,4	1,10	691	5,3	0,93
Eigene Lehr-Lern-erfahrungen*	677	4,7	1,50	691	5,3	1,40
Vereinbarkeit von Familie und Beruf	650	3,9	1,31	681	4,1	1,18
Einfluss Dritter*	655	3,5	1,75	689	4,3	1,57

Skala: 1=überhaupt nicht wichtig– 7= äußerst wichtig
*Mann-Whitney U-Test p< ,05

Die Rangfolge der Berufswahlmotive unterscheidet sich zwischen Studierenden und Seiteneinsteiger:innen kaum. Die Berufswahl ist geprägt durch fachliches Interesse der studierten Fächer und pädagogisch-sozialer Motivation, also intrinsische Berufswahlmotive. Die Seiteneinsteiger:innen unterscheiden sich signifikant nur in den Motiven *eigene Lernerfahrung* und *Einfluss Dritter auf die Berufswahl*. Diese extrinsischen Motivationen sind für die Seiteneinsteigenden weniger relevant, was auf den späteren Zeitpunkt der Berufswahl zurückzuführen sein kann. Im Rückblick auf die positiven Auswirkungen intrinsischer Motivationslagen auf den Berufsverlauf kann davon ausgegangen werden, dass diese ebenso wie bei regulären Lehramtsstudierenden besonders wichtig für die Seiteneinsteiger:innen sind.

Berufsbezogene Überzeugungen

Berufsbezogene Überzeugungen können wichtige Kriterien sein, die das Verständnis von „Lehrer:in-sein“ (Identität und Rolle) und der Tätigkeit der Lehrkraft (Wissensvermittlung, Lehr-Lernprozesse) vorprägen und das spätere Handeln und die Wahrnehmung der Tätigkeit bestimmen (vgl. Reusser & Pauli 2014, 642). Weiter stellen das soziale Prestige, das Anforderungsprofil und die Bezahlung einen relevanten Zusammenhang mit der Entscheidung für den Lehrberuf dar (vgl. Watt & Richardson 2007, 171f.).
Die Überzeugungen zum Lehrberuf wurden mittels FIT-Choice-Instrument (vier Skalen mit insgesamt 13 Items) erhoben. Um zu prüfen, ob sich diese Wahrnehmungen über die wissenschaftliche Ausbildung verändert, ist die Skala zur Erhebung der berufsbezogenen Überzeugungen auch in der Abschlussbefragung enthalten.

doi.org/10.35468/6034-14

Tab. 6: Berufsbezogene Überzeugungen zu Beginn und Abschluss von BQL

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			**Seiteneinsteigende** Nach Abschluss der wiss. Ausbildung		
	n	M	SD	n	M	SD
Schwierigkeit der Berufsausübung und berufliche Beanspruchung	692	5,89*	,800	190	6,15*	,657
Lehrperson als Experte	692	4,98*	1,172	150	5,76*	,713
Bezahlung	693	4,60*	1,458	174	5,51*	,845
Öffentliches Ansehen des Lehrberufes	666	4,37*	1,075	90	5,10*	,616

Skala: 1=überhaupt nicht wichtig– 7= äußerst wichtig
*Mann-Whitney U-Test p< ,001

Ein Blick auf die Ergebnisse zeigt eine gleichbleibende Rangfolge der Überzeugungen zum Berufsbild von Lehrkräften zu Beginn und zum Ende der wissenschaftlichen Ausbildung.
Am Ende der wissenschaftlichen Ausbildung stimmen die Befragten allen Überzeugungen signifikant stärker zu. Wie bereits im Abschnitt pädagogische Vorerfahrung erläutert, könnte ein Zusammenhang zwischen praktischer unterrichtsähnlicher Vorerfahrung und der Bewertung berufsbezogener Überzeugungen vorhanden sein. Daher werden die Ergebnisse getrennt nach dem Grad der Vorerfahrung gruppenweise miteinander verglichen.
Nur bei der Einschätzung des Expertenwissens von Lehrkräften gibt es zwischen den Gruppen signifikante Unterscheidungen. Die Gruppe mit unterrichtsähnlichen Vorerfahrungen erachtet das Expertenwissen etwas wichtiger als jene ohne unterrichtsähnliche Erfahrungen. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Personen mit unterrichtsähnlichen Erfahrungen die berufsbezogenen Überzeugungen wesentlich unterschiedlich betrachten als die übrigen Befragten.
Bei der Interpretation der Ergebnisse ist jedoch darauf zu achten, dass bei der Abschlussbefragung ein wesentlich geringerer Anteil an Personen teilgenommen hat. Daher sollten die dargestellten Ergebnisse nicht überschätzt werden. Einen Trend, wie sich die Überzeugungen über das Programm hinweg entwickelt haben, können die Ergebnisse jedoch geben.

Multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Ein Instrument zur berufsspezifischen Selbstwirksamkeit legen Schulte, Bögeholz & Watermann (2008, 277) vor. Die von ihnen entwickelte multidimensionale Lehrer-Selbstwirksamkeits-Skala orientiert sich an den Standards der KMK

doi.org/10.35468/6034-14

(2005). Sie beschreibt fünf Dimensionen zur Bewertung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, die mittels 28 Items gemessen werden:

1. Unterrichten (10 Items)
2. Leistungsbeurteilung (6 Items)
3. Diagnostische Kompetenz (5 Items)
4. Kommunikation und Konfliktlösung (3 Items)
5. Anforderungen des Lehrerberufs (4 Items)

In der Befragung der Seiteneinsteigenden wurde die Dimension *Anforderungen des Lehrerberufs* um 2 Items reduziert und in *Stressbewältigung im Lehrerberuf* umbenannt.
Nach einer Faktorenanalyse der Ergebnisse der Eingangsbefragung bestätigen sich die angenommenen Dimensionen. Cronbachs α liegt für alle Dimensionen im akzeptablen Bereich (,823 bis ,929). Für die Skalen der Ausgangsbefragung liegen die Reliabilitätswerte zwischen ,839 und ,933.

Tab. 7: Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zu Beginn und Abschluss von BQL

	Seiteneinsteigende Zu Beginn der wiss. Ausbildung			**Seiteneinsteigende** Nach Abschluss der wiss. Ausbildung		
Dimensionen Lehrer-Selbstwirksamkeit	n	M	SD	n	M	SD
Unterrichten	649	3,33*	,923	192	2,64*	,779
Leistungsbeurteilung	640	3,43*	1,227	100	2,52*	,953
Diagnostische Kompetenz	658	3,82*	1,187	190	3,23*	1,050
Kommunikation und Konfliktlösung	678	2,66*	1,160	197	2,36*	,983
Stressbewältigung im Lehrerberuf	668	4,47*	1,541	198	3,73*	1,481

Skala: 1 trifft voll und ganz zu – 7 trifft überhaupt nicht zu
*Mann-Whitney U-Test p < ,001

Die Ergebnisse zeigen, dass die Selbsteinschätzungen zu den verschiedenen Dimensionen nach der wissenschaftlichen Ausbildung signifikant besser eingeschätzt werden als zu Beginn der Ausbildung. Am stärksten zeigen sich die Unterschiede in den Dimensionen *Unterrichten* und *Leistungsbeurteilung*. Am geringsten ist der Unterschied in der Dimension *Kommunikation und Konfliktlösung* ausgeprägt. Ihre Fähigkeit erfolgreich mit beruflichem Stress umzugehen, schätzen die Befragten sowohl zu Beginn als auch am Ende als nicht sehr ausgeprägt ein. Ob die

doi.org/10.35468/6034-14

Wahrnehmungen gestiegener Handlungskompetenz in den unterschiedlichen Dimensionen auf die Ausbildung zurückzuführen ist oder auf die praktische Arbeit in den Schulen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.
Auch bei der Interpretation der Ergebnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung ist auf den geringeren Rücklauf der Abschlussbefragung zu achten. Dabei sollten die Ergebnisse nicht überschätzt werden, als Trend zeigen sie aber eine Veränderung über den Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung. Es wird sich zeigen, ob sich dieser Trend über die Zeit verfestigt.

4 Fazit und Ausblick

Obwohl sich die Seiteneinsteigenden bei den Voraussetzungen zu Beginn ihrer Ausbildung in Bezug auf Alter, pädagogischer Erfahrung und Lebenssituation stark von den grundständigen Lehramtsstudierenden unterscheiden, zeigt sich im Hinblick auf Gelingensbedingungen der affektiven-motivationalen Komponente professioneller Lehrkräftekompetenz keine grundlegende Unterscheidung zu regulären Lehramtsstudierenden. Beide Gruppen legen großen Wert auf praktischen Kompetenzerwerb und urteilen tendenziell skeptisch gegenüber universitären Ausbildungsphasen im Hinblick auf die Entwicklung von Professionalität in der Lehramtsausbildung. Dabei manifestieren sich die Einschätzungen über den Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung bei den Seiteneinsteiger:innen.
Berufliche Überzeugungen und Motivationen zeigen ebenfalls keine wesentlichen Unterschiede zu den Studierenden. Die bestehenden Unterschiede könnten durch die unterschiedlichen Lebensbedingungen erklärt werden. Seiteneinsteiger:innen, die einen Berufswechsel in das Lehramt vollziehen und schon länger aus der schulischen Ausbildung ausgeschieden sind, haben möglicherweise eine höhere Entscheidungsautonomie und einen reicheren Erfahrungsschatz, so dass frühere Lehrkräfte als Inspiration und der Einfluss Dritter für die Berufswahl eher in den Hintergrund treten.
Die Ergebnisse der multidimensionalen Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung zeigen, dass die Seiteneinsteigenden einen deutlichen Zuwachs bei den lehrberufsspezifischen Dimensionen verzeichnen können. Interessant wird es, wenn die hier dargestellten Ergebnisse mit den übrigen Forschungsvorhaben von BQL in Beziehung gesetzt werden. Damit wird es möglich, die Gelingensbedingungen und Selbsteinschätzungen mit Hilfe der Ergebnisse des pädagogischen Unterrichtswissenstests (König & Blömeke, 2010) in Beziehung zu setzen.
Zwar kann in einem berufsbegleitenden Ausbildungsformat nicht kausal geklärt werden, ob die Lernerfolge der wissenschaftlichen Ausbildung oder dem Praxisalltag an den Schulen zuzurechnen sind. Jedoch können Gelingensbedingungen und Ergänzungsbedarfe in der Ausbildung (z. B. Umgang mit Stress) identifiziert werden.

doi.org/10.35468/6034-14

Für die professionswissenschaftliche und schulpraktische Beobachtung der Seiteneinstiegspraxis in Sachsen ergeben sich eine Vielzahl von Implikationen. Zunächst lässt sich feststellen, dass Seiteneinsteiger:innen nicht als personelles Reservoir in Zeiten prekären Ersatzbedarfs fungieren, sie schließen vor allem den *generational gap* zwischen überalterten Kollegien und einer steigenden Anzahl von grundständig ausgebildeten Studienabsolvent:innen in den Schulen. Über diese quantitative Perspektive hinaus treffen Seiteneinsteiger:innen ihre zweite Berufswahl reflektiert und motiviert mit Blick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag von Schule. Die tatsächliche und langfristige Wirkung des sächsischen Seiteneinstiegsprogramms Sachsen wird sich mit Blick auf die professionelle Entwicklung von Schule und Unterricht im Zeitverlauf zeigen, eine dezidierte Beforschung dieser Perspektiven ist daher unumgänglich.

Literatur

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2). 183-207.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.

Blömeke, S. (2011): Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-411.

Gröschner, A. & Schmitt, C. (2008): „Fit für das Studium?“ Studien- und Berufswahlmotive, Belastungserfahrungen und Kompetenzerwartungen am Beginn der Lehramtsausbildung. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (1), 605-624.

Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 542-571.

Hoppe-Graff, S. & Flagmeyer, D. (2008): Haben die ersten beiden Semester Spuren hinterlassen? Ergebnisse einer Längsschnittstudie an Studierenden des Lehramts Gymnasium. In: M. Rotermund, G. Dörr & R. Bodensohn (Hrsg.): Bologna verändert die Lehrerbildung: Auswirkungen der Hochschulreform. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, 147-183.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51 (2), 280-290.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2021): Einstellung von Lehrkräften 2020. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 228. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_228_EvL_2020.pdf (Abrufdatum: 06.07.2023).

König, J. & Herzmann, P. (2011): Lernvoraussetzungen angehender Lehrkräfte am Anfang ihrer Ausbildung. Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung des Kölner Modellkollegs Bildungswissenschaften. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 4 (2), 186-210.

König, J. & Blömeke, S. (2010). Pädagogisches Unterrichtswissen (PUW). Dokumentation der Kurzfassung des TEDS-M-Testinstruments zur Kompetenzmessung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Berlin: Humboldt-Universität.

doi.org/10.35468/6034-14

Nieskens, B. (2009): Wer interessiert sich für den Lehrerberuf – und wer nicht? Berufswahl im Spannungsfeld von subjektiver und objektiver Passung. Göttingen: Cuvillier.
Reusser, K. & Pauli, C. (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 642-661.
Rothland, M. (2014a): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Forschung zum soziodemographischen Profil sowie zu Persönlichkeits- und Leistungsmerkmalen angehender Lehrkräfte. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 319-348.
Rothland, M. (2014b): Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Berufswahlmotive und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 349-385.
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2020): Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 26. März 2020 (SächsGVBl. 125).
Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2022): Lehramtsprüfungsordnung I vom 19. Januar 2022 (SächsGVBl. 46).
Schreiber, M., Darge, K., Tachtsoglou, S., König, J. & Rothland, M. (2012): EMW - Entwicklung von berufsspezifischer Motivation und pädagogischem Wissen in der Lehrerausbildung. Codebook zum Fragebogen, Messzeitpunkt 1, Teil 1, DE/AT/CH. Fragen zur Person und zur berufsspezifischen Motivation. Universität zu Köln. Online unter: http://kups.ub.uni-koeln.de/4702. (Abrufdatum: 12.04.2020).
Schulte, K., Bögeholz, S. & Watermann, R. (2008): Selbstwirksamkeitserwartungen und pädagogisches Professionswissen im Verlauf des Lehramtsstudiums. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (2), 268-287.
Watt, H. M. G. & Richardson, P. W. (2007): Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. In: Journal of Experimental Education 75 (3), 167-202.
Weinert, F. E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, 45-65.

Autorenangaben:

Thomas Bárány, M.A.
Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
Helmholtzstaße 10, 01069 Dresden
thomas.barany@tu-dresden.de

Julian Hoischen, Dipl.-Soz.
Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
Helmholtzstaße 10, 01069 Dresden
julian.hoischen@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6034-14

André Epp

Wege in den Lehrkräfteberuf im Umbruch: Ohne Abitur als Lehrkraft an das Gymnasium

Abstract

Die Zugangswege in den Lehrberuf befinden sich im Umbruch. Aufgrund des gegenwärtigen Lehrkräftemangels haben in den letzten Jahren insbesondere Quer- und Seiteneinstiege eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren und sind in den Blick (erziehungs-)wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gerückt. Mit anderen Pfaden hingegen, die bspw. über den zweiten oder dritten Bildungsweg in den Lehrberuf einsteigen, wurde sich bisher dagegen nur marginal auseinandergesetzt. In dem Beitrag werden daher eben jene Bildungswege so genannter nicht-traditioneller Lehramtsstudierender aus einer biografischen Perspektive fokussiert – also von Menschen, die über keine schulische Zugangsberechtigung, wie dem Abitur verfügen, und dennoch ein Lehramtsstudium aufnehmen (konnten) – sowie ihre Sicht- und Betrachtungsweisen auf ihre zukünftigen Schüler:innen perspektiviert. Neben den Zugangs- und Professionalisierungswegen, die anhand empirischen Materials aufgezeigt werden, wird ebenso diskutiert, inwiefern der Zugang nicht-traditioneller Studierender in ein Lehramtsstudium als ein weiteres Puzzleteil zu sehen ist, um dem gegenwärtigen Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ohne dabei jedoch die Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen auszuhöhlen, wie es sich im Rahmen des Quer- und Seiteneinstieges als gängige Praxis etabliert hat.

Schlüsselwörter

Nicht-traditionelle Lehramts-/Studierende, Biografie, Zugangswege zum Lehrberuf, Professionalisierung

1 Einleitung

Der Fachkräftemangel ist gegenwärtig nicht nur ein Thema im Gesundheitsbereich und in naturwissenschaftlich ausgerichteten Berufen (vgl. Malin u. a. 2019, 10ff.), sondern zunehmend auch im Lehrberuf (vgl. bspw. Puderbach & Gehrmann 2020). Seit einigen Jahren gibt es daher in fast allen Bundesländern Sonderwege zur Gewinnung von Lehrkräften (vgl. Driesner & Arndt 2020), die ursprünglich als Übergangslösungen angelegt waren. Allerdings scheinen sich diese aufgrund des

doi.org/10.35468/6034-15

anhaltenden Lehrkräftemangels zu verstetigen (vgl. Zorn 2020, 300), sodass die Thematik – schaut man sich zumindest die Diskussionen und Auseinandersetzungen der letzten Jahre an – zu einem Dauerthema avanciert.
Die KMK (2013, 2) unterscheidet dabei unterschiedliche Formen von Sondermaßnahmen, die sich an den Standards der Lehrkräfteausbildung zu orientieren haben. In Anlehnung an die von der KMK formulierten Sondermaßnahmen werden im theoretischen Diskurs im Wesentlichen die folgenden Varianten und Formen des Zugangs zum Lehrberuf differenziert:

- Den *Seiteneinstieg* kennzeichnet, dass Personen ohne erstes und zweites Staatsexamen eingestellt werden und diese berufsbegleitend notwendige (Schlüssel-)Qualifikationen erwerben – sie also nachqualifiziert werden (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach & Gehrmann 2020, 355). Eine Voraussetzung für diesen Zugangsweg „ist in der Regel ein universitärer Studienabschluss, aus dem sich mindestens ein Unterrichtsfach ableiten lässt" (Puderbach & Gehrmann 2020, 355).
- Für den *Quereinstieg* ist charakteristisch, dass Personen ohne das erste Staatsexamen in den Vorbereitungsdienst einmünden. Sie steigen also in die zweite Phase der Lehrkräftebildung ein, ohne die erste überhaupt absolviert zu haben. Als ein Ersatz für ein abgeschlossenes Lehramtsstudium wird oftmals ein Studienabschluss in einer Fachrichtung vorausgesetzt, aus dem sich ein Bezug zu mindestens einem Unterrichtsfach herstellen lässt (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach & Gehrmann 2020, 355). Im Rahmen des Quereinstiegs wird zudem zwischen einem *klassischen* und einem *qualifizierten* unterschieden: Bei ersterem wird auf das Vermitteln von bildungswissenschaftlichen und didaktischen Inhalten verzichtet (vgl. Puderbach & Gehrmann 2020, 355; Schellack 2009). Personen letzteren Weges bekommen „die pädagogischen Anteile des Lehramtsstudiums zumindest teilweise vermittelt" (Puderbach & Gehrmann 2020, 355) – ähnlich wie beim Seiteneinstieg.
- Unter *Direkteinstieg* wird das Einstellen von Personen in den Schuldienst verstanden, die weder das erste noch das zweite Staatsexamen durchlaufen haben und auch nicht ein systematisches Nachqualifizierungsprogramm absolvieren müssen (vgl. Driesner & Arndt 2020, 416; Puderbach u. a. 2016, 10).

Die in groben Zügen dargelegten Zugangswege werden mit Nachdruck, im Hinblick auf den gegenwärtigen Lehrkräftemangel, im Rahmen wissenschaftlicher Auseinandersetzungen diskutiert und erforscht, wie auch der massive Anstieg an Publikationen und Forschungsprojekten verdeutlicht (vgl. bspw. Bauer u. a. 2017; Bressler & Rotter 2018; Gehrmann 2019; Kappler 2016; Puderbach & Gehrmann 2020; Reintjes u. a. 2012).
Allerdings haben sich die Wege in den Lehrkräfteberuf in den letzten Jahren nicht nur durch den Quer- und Seiteneinstieg ausdifferenziert, sondern ebenso mit dem von der KMK (2009) befassten Beschluss den Hochschulzugang für Menschen

doi.org/10.35468/6034-15

zu öffnen, die über keine schulische Zugangsberechtigung verfügen, also für jene, die kein Abitur erworben haben. Im wissenschaftlichen Diskurs werden diese Personen auch als nicht-traditionelle Studierende bezeichnet (vgl. Isensee & Wolter 2017). Seitdem berechtigt bspw. das Zertifikat eines Meisters sowie vergleichbare Abschlüsse einer beruflichen Aufstiegsfortbildung, wie auch eine abgeschlossene Berufsausbildung mit einer dreijährigen Berufserfahrung, ein Studium an einer Universität oder Fachhochschule, das der beruflichen Vorbildung entspricht, aufzunehmen.

Mit dem „Zerbröckeln des schulischen Abiturs als zentrale Zugangsvoraussetzung für ein Studium“ (Klomfaß & Epp 2021a, 7) geht somit auch eine Öffnung für universitäre Lehramtsstudiengänge einher, sodass die Möglichkeit besteht, ein Lehramtsstudium auch jenseits des gymnasialen Königswegs aufzunehmen. „So ist es bspw. mittlerweile möglich, Lehrer:in an einem Gymnasium zu werden, ohne selbst ein Abitur erworben zu haben. Ebenso können ehemalige Haupt- oder Realschüler:innen als Lehrer:innen an ‚ihre‘ Schulformen gewissermaßen ‚zurückkehren‘“ (Klomfaß & Epp 2021a, 7).

Obwohl letztere Zugangswege durch den KMK-Beschluss (2009) im Rahmen des Qualifikationsstrukturwandels zunehmend an Relevanz gewinnen (vgl. Dahm u. a. 2013, 383ff.), wurde sich aufgrund der starken (Über-)Fokussierung auf Quer- und Seiteneinsteigende bisher nicht mit diesen sowie den Professionalisierungsprozessen von so genannten nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden auseinandergesetzt. Diesem Desiderat habe ich mich gemeinsam mit Sabine Klomfaß aus einer biografischen Perspektive gewidmet. Bevor der Blick jedoch auf empirisches Material, also exemplarisch ein Zugangsweg sowie die aus den biografischen Erfahrungen resultierenden Sichtweisen auf zukünftige Schüler:innen aufgezeigt werden (4), und das analytische Methodeninstrumentarium gerichtet wird (3), erfolgt zunächst eine Konkretisierung, was unter nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden verstanden wird, da dieser Begriff im Vergleich zu Quer- und Seiteneinsteigenden weit weniger geläufig ist. Zudem wird oftmals – insbesondere im Anschluss an den internationalen Diskurs um non-traditional students – von einem Sammelbegriff gesprochen, hinter dem sich ganz unterschiedliche Personengruppen verbergen, sodass die verwendete Begrifflichkeit einer Klärung bedarf. Im Rahmen dessen wird ebenso der gegenwärtige Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierenden dargelegt (2) und mit einem kritischen Ausblick geschlossen (5).

2 Forschungsstand und Begriffsbestimmung: Wer sind nicht-traditionelle Lehramts-/Studierende?

Im englischsprachigen Raum gibt es seit Jahrzehnten eine rege und umfangreiche Beschäftigung mit non-traditional students (vgl. zusammenfassend bspw. Zwerling & London 1992), die sich ebenfalls in der Begriffsbildung niederschlägt. Der

doi.org/10.35468/6034-15

Begriff non-traditional students wird einerseits als „ein Sammelbegriff für alle Studierenden, die nicht auf direktem schulischen Wege in ein Studium gelangt sind" (Nickel & Leusing 2012, 21) – also von der studentischen Normalbiografie abweichen (vgl. Isensee & Wolter 2017, 14) – verwendet und andererseits ebenso für jegliche Personengruppen, die an Hochschulen unterrepräsentiert sind (Casstevens u. a. 2011, 1), wie bspw. Studierende mit Beeinträchtigungen („students with additional needs"), Studierende ethnischer Minderheiten („students from Black and minority ethnic background"), Studierende mit spezifischen Lernbehinderungen („students with specific learning difficulties"), Studierende, die bei Studienbeginn älter als 21 Jahre alt sind („mature students"), Veteranen der US-Army, LGBTQ+ Studierende („students from underrepresented gender groups") und Studierende, die als erste in der Familie ein Studium aufnehmen („first-generations students") (vgl. Miethe u. a. 2014, 19). Deutlich wird somit die große Spannweite des Begriffes, der dadurch jedoch seine analytische Präzision verliert, da die Bezeichnung non-traditional students zu einem Synonym für die heterogene Zusammensetzung der Studierendenschaft avanciert (vgl. Isensee & Wolter 2017, 14).
Die Bezeichnung non-traditional students wird im deutschsprachigen Raum mit nicht-traditionellen Studierenden übersetzt. Zwar wurde sich in Deutschland in den letzten Jahren vermehrt mit nicht-traditionellen Studierenden auseinandergesetzt und auch Hochschulen haben diese als eine „neue" Zielgruppe für sich entdeckt, allerdings stehen die Forschungen diesbezüglich noch am Anfang. Die gegenwärtige – noch übersichtliche – Forschungslandschaft zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland kann en gros drei Forschungstypen zugeordnet werden (siehe ausführlicher Jürgens & Zinn 2015):

1. Einen ersten Zweig in der Forschungslandschaft bilden Untersuchungen, die unter das Label „Monitoring und Untersuchungen zu Regelungen und Rahmenbedingungen des Hochschulzugangs" subsumiert werden können. Dazu gehören bspw. Analysen zu den Anrechnungsverfahren beruflicher Qualifikationen beim Zugang zur Hochschule (vgl. Buhr u. a. 2009; Freitag & Loroff 2011), den politischen Entscheidungsprozessen (vgl. Ulbricht 2012), den unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern (vgl. Dahm u. a. 2013) oder auch zu den Studienmotiven und den (beruflichen) Bildungsverläufen sowie zu der zahlenmäßigen Entwicklung nicht-traditioneller Studierender an Hochschulen (vgl. Hanft & Brinkmann 2013; Nickel & Duong 2012; Wolter u. a. 2015).
2. Eine zweite Linie bilden Forschungsansätze, die sich aus regionalen Perspektiven mit Fragen über günstige Rahmenbedingungen und Herausforderungen für beruflich Qualifizierte an Hochschulstandorten auseinandersetzen (vgl. Kerres u. a. 2012). Diese analysieren spezielle Angebote für nicht-traditionelle Studierende (vgl. Banscherus & Pickert 2013) und strengen Vergleiche zwischen traditionell und nicht-traditionell Studierenden an (vgl. Lengfeld & Brändle 2012).

doi.org/10.35468/6034-15

3. Schließlich kommen zum Dritten allmählich, jedoch derzeit noch sehr verhalten, biografieanalytisch orientierte Forschungsarbeiten zum Zuge, mit denen biografische Verläufe und Übergänge, die von studentischen „Normalbiografien“ abweichen, differentiell beschrieben werden können (vgl. Alheit u. a. 2008; Epp 2021; Heibült & Anslinger 2012; Klomfaß & Epp 2021b). Allerdings erfassen vorhandene Studien die Thematik teils nur begrenzt, weil in einer breiten Stichprobenkonstruktion wie sie etwa Alheit u. a. (2008) vornehmen, überwiegend Abiturient:innen (der FernUniversität Hagen) einbezogen sind.

Für den gegenwärtigen Forschungsstand zu nicht-traditionellen Studierenden in Deutschland kann bilanzierend festgehalten werden, dass bisher überwiegend exploratives und grundlegendes Beschreibungs- und Erklärungswissen generiert wurde (vgl. Jürgens & Zinn 2015, 51). Tiefergehende und differenziertere, qualitativ angelegte Studien (Ausnahmen sind hier Mucke 1997; Epp 2021; Klomfaß & Epp 2021b), die bspw. an ein bestimmtes Studienfach bzw. -profil rückgebunden werden, stehen bislang noch aus (siehe ausführlicher Überblick Jürgens & Zinn 2015, 38ff.). Auch sind bisherige Befunde aufgrund „der Heterogenität der Stichproben, geringe[r] Stichprobengrößen, fehlender Angaben zu den Instrumenten und der erreichten Testgüte sowie weiterer fehlender Hintergrunddaten […] nur begrenzt belastbar“ (Jürgens & Zinn 2015, 51).
Im Gegensatz zum englischsprachigen Raum, wo der Begriff nicht-traditionelle Studierende – wie skizziert – eine sehr breite (fast schon inflationäre) Nutzung erfährt, wird er in Deutschland, wie mit dem Forschungsstand grob umrissen, viel enger verwendet. Laut Teichler & Wolter (2004, 72) werden darunter lediglich Personen verstanden, die „nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen“. Obwohl verschiedene Befunde zu nicht-traditionellen Studierenden (bspw. Miethe u. a. 2014, 74f.) nahelegen, dass diese überproportional aus so genannten bildungsfernen Schichten kommen, trifft der Begriff jedoch nur im Hinblick auf den Bildungsweg eine Aussage und nicht hinsichtlich der sozialen Herkunft der Studierenden (vgl. Miethe u. a. 2014, 18). Entsprechend können auch Akademiker:innenkinder zu der Gruppe nicht-traditioneller Studierender zählen, da auch sie vom Bildungsverlauf „Normalstudierender“ abweichen können – allerdings machen diese nur einen geringen Anteil aus (vgl. Miethe u. a. 2014, 74f.).
Im Anschluss an die Definition von Teichler & Wolter (2004) werden im weiteren Verlauf unter nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden folgende Personen verstanden: Menschen, die aufgrund ihrer Biografie über spezifische Lebenslagen verfügen (bspw. gar kein Abitur erworben und/oder bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben), die sie von Studierenden unterscheidet, die auf direktem Weg, also unmittelbar nach dem Abitur, ein Studium an einer Universität aufgenommen haben.

doi.org/10.35468/6034-15

3 Methodisches Vorgehen

Um die Zugangswege und Professionalisierungsprozesse von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden aus einer biografischen Perspektive in den Blick zu bekommen, wurde sich für das biographisch-narrative Interview entschieden (Schütze 1983), da dieses als gegenstandsangemessen erachtet wird. Charakteristisch für diese Interviewform ist, dass die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden ihre gesamte Lebensgeschichte zur Darstellung bringen können. Darüber hinaus können sie den Interviewverlauf selbst strukturieren sowie entscheiden, was sie als wichtig und bedeutsam im Hinblick auf die eigene Biografie erachten und was nicht (vgl. Schütze 1983). Entsprechend können mit dieser Interviewform biografische Sinnstrukturen und die Prozessperspektive, also wie sich der Weg in das Lehramtsstudium im biografischen Verlauf konkret vollzogen hat, erhoben werden. Dies umfasst sowohl gegenwärtige Deutungen der Lebensgeschichte als auch lebensgeschichtliche Erfahrungen in jenen Relevanzsetzungen und Fokussierungen sowie in jener Aufschichtung, wie sie für die nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden handlungsrelevant und konstitutiv sind (vgl. Schütze 1984, 93).
Für die Auswertung der so generierten Daten wurde auf wesentliche Elemente des narrationsstrukturellen Verfahrens nach Schütze (1983) zurückgegriffen. Das analytische Methodeninstrumentarium ermöglicht die innere Logik der biografisch-narrativen Darstellungen, also die biografische Sinnstruktur offenzulegen, sowie das biografische Gewordensein in seiner sequenziellen Aufschichtung zu rekonstruieren. Ferner können allgemeine Strukturen des Sozialen und Ereignisse als auch die subjektive Wahrnehmung dieser sowie damit verbundene Orientierungen und Deutungen der nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden rekonstruiert werden. Folglich kann die Schnittstelle von Mikro- und Makroebene, also von Individuum und Gesellschaft, perspektiviert werden.
Zur Gewinnung von Interviewpartner:innen wurde eine sukzessive Samplingstrategie (vgl. Klomfaß & Epp 2021c, 20) gewählt. Es konnten „aus allen Lehramtstypen nicht-traditionelle Studierende für ein Interview“ (Klomfaß & Epp 2021c, 21) gewonnen werden. Insgesamt wurden 14 biografisch-narrative Interviews mit nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden für die Analyse berücksichtigt.

4 Ein exemplarischer Blick in die empirischen Daten – Der Fall Helena[1]

Nachfolgend wird aus biografischer Perspektive anhand des Falles Helena[2] exemplarisch der Zugangsweg einer nicht-traditionellen Lehramtsstudentin in das

1 Die nachfolgenden Ausführungen zum Fall Helena sind stark an die Fallanalyse von Klomfaß & Meyer (2021) angelehnt, die eine ausführliche Falldarstellung in ihrem Beitrag entfalten.
2 Alle Namen und Personenangaben sind aus Gründen des Datenschutzes maskiert.

doi.org/10.35468/6034-15

Hochschulstudium für das Gymnasiallehramt veranschaulicht. Zudem wird aufgezeigt, welche Erlebnisse die Biografin mit ehemaligen Lehrkräften für ihren berufsbiografischen Werdegang relevant setzt und wie sie vor dem Hintergrund ihrer eigenen Schulerfahrungen auf die Arbeit mit ihren zukünftigen Schüler:innen blickt – also wie sich ihre Erfahrungen auf ihre professionelle Sicht- und Betrachtungsweise hinsichtlich ihrer zukünftigen Schüler:innen niederschlägt. In der Darstellung der nachfolgenden biografischen Gesamtformung richte ich dabei den Schwerpunkt insbesondere auf Helenas Schulzeit, wohingegen ich aufgrund der Fokussierung des Beitrages andere Phasen weniger detailliert ausführe (für einen ausführlichen Einblick siehe Klomfaß & Meyer 2021).

4.1 Biografische Gesamtformung

Helenas Eltern sind vor der Geburt ihrer Tochter „aus einem osteuropäischen Land nach Deutschland gezogen" (Klomfaß & Meyer 2021, 85). Ihre Mutter ist gelernte Verkäuferin und ist in Deutschland als Hausfrau tätig, ihr Vater ist Arbeiter. In ihrer Erzählung verweist Helena kontinuierlich auf die prekären Familienverhältnisse, in denen sie aufgewachsen ist.

Dabei betont sie einerseits den Mangel ökonomischer Ressourcen, der nicht nur im Auftragen-müssen der Kleidung ihrer älteren Schwester zum Vorschein kommt, sondern für ihr Aufwachsen konstitutiv ist, wie sie mit der nachfolgenden Beschreibung exemplarisch zum Ausdruck bringt:

> „Also ich hab immer nur gehört als Kind: Das kostet Geld, das kostet Geld. […] Und ich habe halt gemerkt, ich habe nie was bekommen. Und es war immer der gleiche Grund: Geld. ‚Wir haben kein Geld, geh arbeiten!' Also das haben die schon immer als Kind// da war ich fünf Jahre alt, das weiß ich heute noch// haben die gesagt: ‚Geh arbeiten', ((lacht)) als wir einkaufen waren. Ja. Und das war halt, was mich am meisten geprägt hat, immer kein Geld, kein Geld." (Z. 762–774)

Andererseits kommen die prekären Verhältnisse, in denen die Biografin aufwächst, auch in dem Sachverhalt zum Vorschein, dass ihre Eltern zwar ein Interesse an einer möglichst hohen Schulbildung ihrer Tochter haben („Du musst lernen, lernen, lernen, damit du halt einen guten Job hast, damit du Geld hast." – Z. 213-214), sie aber aufgrund ihrer rudimentären Deutschkenntnisse sowie fehlender (eigener) Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem sowie entsprechendem Wissen über dieses, ihre Tochter nur unzureichend bei der Bewältigung schulischer Aufgaben und Anforderungen unterstützen konnten.

Obwohl sich Helena retrospektiv als eine „recht gute Schülerin" (Z. 32) der Grundschule beschreibt, so zweifelt sie im Übergang in die Sekundarschule I jedoch „an ihrer Eignung für den gymnasialen Bildungsweg" (Klomfaß & Meyer 2021, 87). Da ihre Eltern mit dem gymnasialen Weg ihrer Tochter jedoch eine Möglichkeit des ökonomischen Aufstiegs ihrer Tochter verbinden, halten sie trotz

doi.org/10.35468/6034-15

der Unsicherheit ihrer Tochter an dem Besuch des Gymnasiums fest – in ihrer Fallausarbeitung sprechen Klomfaß & Meyer (2021, 87) auch davon, dass Helena „den elterlichen Erwartungen nach der Grundschule das Gymnasium zu besuchen geradezu ausgeliefert" ist. Der elterliche Druck, der insbesondere vom Vater ausgeht, zeigt sich auch in dem obligatorischen „Bewerbungsgespräch" (Z. 1017) mit dem Schulleiter des gewünschten Gymnasiums. Diese Situation beschreibt Helena wie folgt:

> „Und ich weiß noch, dass mein Vater die ganze Zeit da saß und die ganze Zeit mich so böse angeguckt hat, dass ich ja nichts Falsches sage. Das hat er auch vorher schon gesagt: ‚Sag ja nichts Falsches, weil wenn der dich ablehnt und so weiter, dann hast du niemals einen Job.' Und dann habe ich halt richtig aufgepasst, was ich sage. Ich so: Ja, ich finde die Schule schön. Das konnte ich ja damals gar nicht wissen. Ich möchte auf diese Schule und meine Freunde sind auch hier. Und da weiß ich noch, mein Vater hat mich richtig geschlagen auf den Arm, weil ich gesagt habe, meine Freunde sind hier, das darf man ja eigentlich nicht sagen. Ich kann ja dem Schulleiter nicht sagen, ja meine Freunde sind hier, ich will hier auch hingehen. Und da hat er mich richtig geschlagen und dann hat der sich so erschrocken, dieser Schulleiter, dass der// sich da vor ihm, ne?// Und dann hat der so gemeint: ‚Ja, Sie müssen sie ja jetzt nicht gleich so anfassen.' Und da hat mein Vater noch so gelacht und das weiß ich noch, weil das so eine krasse Situation war und dann habe ich gesagt: Nein, hat nicht wehgetan, hat nicht wehgetan. Wie so ein dummes Kind eigentlich." (Z. 1040–1058)

Da Helena den Wünschen bzw. dem Druck der Eltern mehr oder weniger ausgeliefert war, wechselt sie nach der Grundschule an ein Gymnasium. Allerdings merkt sie relativ rasch, dass sie mit dem dort an den Tag gelegten Lerntempo nicht wirklich mithalten kann. Zusätzlich signalisieren ihr die Lehrkräfte und Mitschüler:innen, dass sie ihr erfolgreiche Leistungen nicht zutrauen, sodass die Biografin hinsichtlich ihres schulischen Engagements zunehmend resigniert.

> „Wenn irgendwie der Notenspiegel angeschrieben wurde und es gab eine Sechs, war immer klar, ich hatte die Sechs und es haben alle auch ganz laut gesagt. Das war natürlich für mich immer eine ganz dumme Situation, aber es war eigentlich immer allen klar. Und wenn es dann mal// wenn ich mal nicht die Sechs war, dann hieß es: […] ‚Nee, die hat die Sechs heute mal ausnahmsweise nicht.' Also es wurde immer ganz explizit// eigentlich wurde ich so behandelt, als würde ich da nicht hingehören." (Z. 73–84)

Aufgrund ihrer schulischen Leistungen muss Helena zum Ende des ersten Schulhalbjahres das Gymnasium verlassen und wechselt auf eine kooperative Gesamtschule, an der sie einen mittleren Schulabschluss erhält. Im Rahmen der Berufswahl wiederholt sich für Helena jedoch die Erfahrung, dass ihr die Lehrkräfte wie auch ihre Mitschüler:innen nur wenig zutrauen: Beide raten ihr von ihrer entwickelten beruflichen Vorstellung, eine Ausbildung als Sekretärin aufzunehmen mit Nachdruck ab, da sie ihr entsprechende Fähigkeiten absprechen. „Fast

schon lethargisch wirken ihre daraus resultierenden Überlegungen, ihren schulischen Weg fortzusetzen“ (Klomfaß & Meyer 2021, 93), wobei Helenas schulisches Umfeld auch den von ihr angestrebten Fachoberschulbesuch zum Scheitern verurteilen.

> „Dann habe ich halt gesagt, ich mache weiterführende Schule und dann haben eigentlich alle gesagt, also es ist wirklich wahr: ‚Schaffst du eh nicht, aber probier' es halt mal.' Aber eine Ausbildung hätte ich auch nicht geschafft, das hat sogar der Lehrer gesagt. Der hat gesagt: ‚Eine Ausbildung schaffst du aber auch nicht.'“ (Z. 455- 461)

Folglich entscheidet sich die Biografin fast schon resignativ für den Besuch der Fachoberschule, um keine berufliche Entscheidung fällen zu müssen. An der Fachoberschule bringen die Lehrkräfte Helena jedoch Zutrauen und Anerkennung entgegen, wie das nachfolgende Zitat veranschaulicht:

> „Und dann hat eine Lehrerin ein Wort zu mir gesagt, das werde ich mein' Lebtag nicht vergessen, sie hat gemeint, ich wäre sehr souverän. Und ich habe damals da gesessen und habe nicht verstanden, was souverän bedeutet. Habe das zu Hause nachgeschlagen und habe gesehen, dass es heißt, dass man über den Dingen stehend ist und eigentlich ja so ein bisschen klüger ist, als man scheint. Und da war ich so stolz auf mich, es war eigentlich, glaube ich, das Schönste, was in meinem Leben einer zu mir gesagt hat.“ (Z. 509–516)

Da Helena gute Noten erzielt, ermutigen sie die Lehrkräfte ein Studium aufzunehmen. Nach dem Erwerb der Fachhochschulreife nimmt sie ein erziehungswissenschaftliches Bachelorstudium auf, „was mit Einführung der gestuften Studiengänge für Fachoberschulabsolvent:innen in ihrem Bundesland generell ermöglicht wurde“ (Klomfaß & Meyer 2021, 97). Im ersten Semester arbeitet Helena als Vertretungslehrkraft an einer Grundschule. Ihre Kolleg:innen nehmen sie dort als eine selbstbewusste, durchsetzungsfähige und gleichberechtigte Erwachsene wahr und auch Helena selbst erkennt sich in diesen (Fremd-)Einschätzungen wieder. Dies motiviert sie, nach dem Abschluss des Bachelorstudiums, ein Lehramtsstudium aufzunehmen. „Sie profitierte dabei von der Regelung, dass ein Bachelorzertifikat als Zugangsvoraussetzung der Allgemeinen Hochschulreife gleichgestellt wurde“ (Klomfaß & Meyer 2021, 99) und nimmt das von ihr anvisierte Studium Gymnasiallehramt auf.

4.2 Helenas Sicht- und Betrachtungsweisen auf ihre zukünftigen Schüler:innen

In ihren Ausführungen, wie Helena auf ihre zukünftigen Schüler:innen blickt, zieht sie immer wieder eigene biografische Erfahrungen als eine Hintergrundfolie heran. Dabei erkennt sie sich oftmals selbst in ihren Schüler:innen wieder, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht.

doi.org/10.35468/6034-15

„In der Grundschule, also die eine Grundschule, an der ich bin, das ist schon sozialer Brennpunkt, würde ich sagen, also da sind ganz, ganz viele verarmte Kinder und auch, glaube ich, aus ganz schwierigen Schichten und da war ich halt eben letztens erst, letzte Woche und da habe ich auch so viele Kinder gesehen, die einfach so zerrissene Kleidung haben oder schmutzige Kleidung. Und ich merke in meinem Lehrerzimmer, wenn ich da so halt dabeisitze in der Pause, dass viele sich darüber so beeimern, die Lehrer, oder dass die halt darüber lästern. [...]. Aber da habe ich halt auch// ist mir aufgefallen, dass dann eben Lehrer gesagt haben: ‚Ah ja, hier, der'// was weiß ich was, weiß ich den Namen nicht mehr, XY// ‚ja der hat so zerrissene Kleidung, das ist ja schon ekelhaft, also dass da die Eltern nichts machen' und das und das. Also die haben sich da immer so, weißt du, das Maul zerrissen und ich saß da nur so und dachte mir, mein Gott, versuch doch mal hinter auch die Fassade zu blicken, dass vielleicht die Familie kein Geld hat zu waschen, zu machen und so weiter. Das ist heutzutage so selbstverständlich, dass man alles hat. Aber ich denke schon, dass ich das sehr aus einer anderen Perspektive sehe, weil ich eben diese armen Kinder sehe, wie ich eins war." (Z. 831–852)

Die Ausführungen der Biografin verweisen auf die eigene Sozialisation. Sie bringt zum Ausdruck, dass ihre eigenen biografischen Erfahrungen, wie dem Auftragen der viel zu großen und teilweise verschlissenen Kleidung ihrer älteren Schwester und ihre von Lehrkräften erfahrene Etikettierung, sie für bestimmte Sachverhalte sensibilisiert haben. In ihrer Interpretation weist sie nicht nur die Etikettierungsweisen ihrer Kolleg:innen zurück, sondern moniert ebenso, dass es einigen schwerzufallen scheint, Sachverhalte über eigene biografische Erfahrungen hinaus zu betrachten (vgl. Epp 2021, 168ff.). Sie verweist damit auf die biografische Gebundenheit des Wissens (vgl. Dausien & Hanses 2017), die es ihr ermöglicht, etwas zu sehen, was für die von ihr beschriebenen Lehrkräfte verborgen zu bleiben scheint, da ihnen entsprechende biografische Erfahrungen, wie Helena sie gemacht hat und/oder auch private Berührungspunkte aufgrund sozialer Segregation (vgl. Ditton & Krüsken 2007; Maurin 2004; Trojer 2018, 14f.; Wacquant 2018) zu fehlen scheinen. Ähnliches kommt ebenso in den anderen Fällen des Samplings zum Vorschein (vgl. Epp 2021; Klomfaß & Epp 2021b).

5 Fazit

Die Ausführungen geben nicht nur einen Einblick in den Bildungs- und Zugangsweg einer nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden in die Hochschule, sondern verdeutlichen ebenso, dass sich biografische Erfahrungen schulischer Schlüsselmomente auf Sicht- und Betrachtungsweisen von angehenden Lehrkräften niederschlagen bzw. mit diesen resonieren (vgl. bspw. Epp 2022; Helsper 2018). Mit der Studie werden somit gegenwärtige Befunde biografischer Professionsforschung weiter untermauert (vgl. bspw. Epp 2019, 2020, 2022; Fabel-Lamla

doi.org/10.35468/6034-15

2004; Kunze 2011). Darüber hinaus konnte ebenso exemplarisch aufgezeigt werden, dass nicht-traditionelle Lehramtsstudierende über Sichtweisen verfügen, die traditionellen Lehramtsstudierenden aufgrund ihrer privilegierten sozialen Herkunft (vgl. Kampa 2020) möglicherweise fremd sind, wie bspw. Orientierungen der Schulfremdheit, die ihnen „in der Regel als eigene Orientierungen" (Helsper 2018, 124) unbekannt sind.

Das macht nicht-traditionelle Lehramtsstudierende jedoch nicht pauschal zu besseren und auch nicht zu schlechteren Lehrkräften (vgl. Epp 2021, 169f.), aber ihre Erfahrungen – aus der sich ihre Standortgebundenheit sensu Mannheim (1985) speist – befähigen sie dazu „ihre Schüler:innen mit anderen Augen zu sehen als viele andere Lehrerkolleg:innen, die über diese biographischen Erfahrungen nicht verfügen" (Epp 2021, 169). Das bedeutet jedoch wiederum nicht, dass (angehende) Lehrkräfte mit einem entsprechenden sozialen Hintergrund angemessener mit Schüler:innen aus sozial benachteiligten Milieus umgehen (können), wie es in ähnlicher Weise Lehrkräften „mit Migrationshintergrund" hinsichtlich des Agierens mit Schüler:innen „mit Migrationshintergrund" zugeschrieben wird (vgl. Bräu u.a. 2013), sondern sie blicken aufgrund ihrer biografischen Erfahrungen und nicht akademischen Sozialisation, zu der viele ihrer Lehrerkolleg:innen keine Berührungspunkte aufweisen, potenziell unterschiedlich auf die Welt und somit auch auf Schule und Schüler:innen. Kurz: Sie interpretieren Sachverhalte vor dem Hintergrund anderer biografischer Erfahrungen bzw. Hintergrundfolien.

Da in Bezug auf die soziale Herkunft „eine fehlende Heterogenität und Repräsentation der Gesellschaft unter (angehenden) Lehrkräften zu verzeichnen ist" (Kampa 2020, 804), trägt die Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Lehramtsstudierende ebenfalls zu einer weiteren Demokratisierung des Bildungssystems bzw. tertiärer Bildung bei (vgl. Epp 2023). Es wird damit ermöglicht, dass auch die Lehrkräfteschaft hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft heterogener wird. Inwiefern dadurch allerdings auch heterogenere Sicht- und Betrachtungsweisen befördert und auch im Lehrkräftekollegium kommuniziert und diskutiert werden, bleibt abzuwarten, genauso, ob dadurch die durch Schule produzierten Bildungsungleichheiten verringert bzw. umfänglicher bearbeitet werden können.

Im Hinblick auf den zunehmenden Lehrkräftemangel, der laut diverseren Hochrechnungen auch in den nächsten Jahren virulent bleiben wird (vgl. Puderbach & Gehrmann 2020; Zorn 2020, 296), kann der Zugang für nicht-traditionelle Studierende in ein Lehramtsstudium ebenso als eine weitere Strategie – neben Quer- und Seiteneinstieg – forciert bzw. gesehen werden. Obwohl von der KMK (2013, 2) in Anschlag gebracht wird, dass im Rahmen des Quer- und Seiteneinstiegs die fach- und bildungswissenschaftliche Qualität sich an jener von grundständig (aus-)gebildeten Lehrkräften auszurichten hat und nicht unterlaufen werden sollte, so sieht die Realität doch anders aus. Im Gegensatz zu Quer- und Seiteneinsteigenden, die keine reguläre Qualifizierung für den Lehrkräfteberuf erfahren

doi.org/10.35468/6034-15

(haben) und nur rudimentär nach- bzw. weiterqualifiziert werden (wie eingangs illustriert), genießen nicht-traditionelle Lehramtsstudierende dagegen eine grundständige Lehrkräftebildung. Wohingegen ersterer Zugangsweg „als Phänomen der Deprofessionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs beschrieben" (Puderbach & Gehrmann 2020, 357) wird, so verweisen Befunde, die allerdings aufgrund der großen Unterschiede zwischen den untersuchten Quer- und Seiteneinstiegsprogrammen auch widersprüchlich sind (Puderbach & Gehrmann, 357), im Hinblick auf den regulären Qualifizierungsweg, wie ihn nicht-traditionelle Lehramtsstudierende durchlaufen, dass nicht nur professionelles Handeln befördert wird (vgl. Old & Sonnenburg 2017), sondern (angehende) Lehrkräfte sich zudem besser hinsichtlich des Umgangs mit beruflichen Herausforderungen vorbereitet fühlen (vgl. Darling-Hammond u. a. 2002). Kurz: Die zunehmende Gewinnung nicht-traditioneller Lehramtsstudierender kann als ein Puzzleteil gegen den Lehrkräftemangel aufgefasst werden, ohne dabei Professionalisierungsbemühungen und -bestrebungen zu unterlaufen, so wie es im Rahmen des Quer- und Seiteneinstieges alltägliche Praxis ist (vgl. Bressler & Rotter 2018; Griese & Marburger 2015; Zorn 2020, 300).

Literatur

Alheit, P., Rheinländer, K., & Watermann, R. (2008): Zwischen Bildungsaufstieg und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender". In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11 (4), 577-606.

Banscherus, U. & Pickert, A. (2013): Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In: H. Vogt (Hrsg.): Hochschule und Weiterbildung. DGWF Jahrestagung 2012. Wächst zusammen, was zusammen gehört? Bielefeld: DGWF, 128-134.

Bauer, C. E., Bieri Buschor, C. & Safi, N. (2017): Berufswechsel in den Lehrberuf. Neue Wege der Professionalisierung. Bern: hep der bildungsverlag.

Bräu, K., Georgi, V. B., Karakaşoğlu, Z. & Rotter, C. (2013): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann.

Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.

Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E., Loroff, C., Minks, K.-H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (2009): Durchlässigkeit gestalten. Münster: Waxmann.

Casstevens, W. J., Waites, C. & Outlaw, N. (2011): Non-traditional student retention. Exploring perceptions of support in a social work graduate program. In: Social Work Education The International Journal 31 (3), 256-268.

Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C., Otto, A. & Wolter, A. (2013): „Stille Revolution"? Der Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende im Umbruch. In: DDS – Die deutsche Schule 105 (4), 382-401.

Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002): Variation in teacher education. How well do different pathways prepare teachers to teach? In: Journal of Teacher Education 53 (4), 286-302.

Dausien, B. & Hanses, A. (2017): „Biographisches Wissen" – Erinnerung an ein uneingelöstes Forschungsprogramm. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 18. Jg., 173-189.

doi.org/10.35468/6034-15

Ditton, H. & Krüsken, J. (2007): Sozialräumliche Segregation und schulische Entwicklung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2 (1), 23-38.
Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS – Die deutsche Schule 112 (4), 414-427.
Epp, A. (2019): Überlegungen zur Triangulation von biographisch-narrativem Interview und Expert*inneninterview – Methodische Modifikationen und Erweiterungen zur Erfassung von Relationen zwischen Biographie und Subjektiver Theorie. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 20 (1), 191-206.
Epp, A. (2020): Unterdrückte biografische (Ohnmachts-)Erfahrungen von Lehrkräften als Katalysator sozialer Benachteiligung? In: D. Wagner-Diehl, B. Kleber & K. Kanitz (Hrsg.): Bildung, Biografie, Ungleichheit. Beiträge der Biografieforschung zum Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit. Opladen: Barbara Budrich, 175-194.
Epp, A. (2021): Mit der Vergangenheit (vorwärts) in die Zukunft – Der Blick nicht-traditioneller Lehramtsstudierender auf ihre ehemaligen Lehrkräfte und ihre zukünftigen Schüler*innen. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 158-172.
Epp, A. (2022): Biografiearbeit im Rahmen von Supervision. Ungenutzte Potenziale für die Lehrer*innenbildung. In: Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung 4 (3), 122-137.
Epp, A. (2023): Widening Participation in der demokratischen Gesellschaft – Bildungsbiografien von nicht-traditionellen Lehramtsstudierenden. In: DIALOG 16, 37-42.
Fabel-Lamla, M. (2004): Professionalisierungspfade ostdeutscher Lehrer. Biographische Verläufe und Professionalisierung im doppelten Modernisierungsprozess. Wiesbaden: Springer VS.
Freitag, W. & Loroff, C. (2011): Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) – Einführung und Überblick. In: W. Freitag, E. Hartmann, C. Loroff, I. Stamm-Riemer & D. Völk (Hrsg.): Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel. Münster: Waxmann, 9-17.
Gehrmann, A. (2019): Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Alternativer Weg oder Sackgasse? In: Bildung und Erziehung 72 (2), 215-229.
Griese, C. & Marburger, H. (2015): Pädagogische Berufe zwischen Professionalisierung, Deprofessionalisierung und Hybridisierung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung 31 (1), 31-40.
Hanft, A. & Brinkmann, K. (2013): Lebenslanges Lernen an Hochschulen: Was wurde erreicht – Wo besteht weiterhin Handlungsbedarf. In: A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.): Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen. Münster: Waxmann, 275-279.
Heibült, J. & Anslinger, E. (2012): Den dritten Bildungsweg neu denken – zur Bedeutung individueller Lernbiographien für die Studienentscheidung und die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs Beruf–Hochschule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 23, 1-19.
Helsper, W. (2018): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
Isensee, F. & Wolter, A. (2017): Nicht-traditionelle Studierende in internationaler Perspektive. Eine vergleichende Untersuchung. In: Hochschule und Weiterbildung 1, 13-23.
Jürgens, A. & Zinn, B. (2015): Nicht-traditionell Studierende in Deutschland – Stand der empirischen Forschung und Desiderate. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, 35-56.
Kampa, N. (2020): Herkunftsmerkmale. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 804-813.
Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?“ – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 31-49.

doi.org/10.35468/6034-15

Kerres, M., Hanft, A., Wilkesmann, U. & Wolff -Bendik, K. (2012): Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen. Münster: Waxmann.

Klomfaß, S. & Epp, A. (2021a): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Ein Vorwort. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 7-10.

Klomfaß, S. & Epp, A. (2021b): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa.

Klomfaß, S. & Epp, A. (2021c): Auf Umwegen ins Lehramtsstudium. Zur Einführung in den ersten Teil. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 12-31.

Klomfaß, S. & Meyer, E. (2021): Helena – Nicht als Schülerin, aber als Lehrerin zum Gymnasium. In: S. Klomfaß & A. Epp (Hrsg.): Auf neuen Wegen zum Lehrerberuf. Bildungsbiographien nicht-traditioneller Lehramtsstudierender und biographisches Lernen in der Lehrerbildung. Weinheim: Beltz Juventa, 85-103.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Bonn & Berlin: KMK.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013): Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013. Bonn & Berlin: KMK.

Kunze, K. (2011): Professionalisierung als biographisches Projekt Professionelle Deutungsmuster und biographische Ressourcen von Waldorflehrerinnen und –lehrern. Wiesbaden: Springer VS.

Lengfeld, H. & Brändle, T. (2012): Passagen aus Erwerbstätigkeit in das Studium – PETS: Effekte des Studiums ohne Abitur auf den Erfolg in der Studieneingangsphase. In: Universitätskolleg (Hrsg.): Hamburg Reports on Contemporary Societies (HRCS), 6.

Malin, L., Jansen, A., Seyda, S. & Flkare R. (2019): KOFA-STUDIE 2/2019. Fachkräfteengpässe in Unternehmen Fachkräftesicherung in Deutschland – diese Potenziale gibt es noch. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Online unter: https://www.kofa.de/media/Publikationen/Studien/Fachkraefteengpaesse_2019_2.pdf. (Abrufdatum: 10.02.2023).

Mannheim, K. (1985): Ideologie und Utopie. Frankfurt/M.: Klostermann.

Maurin, E. (2004): Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social. Paris: Seuil.

Miethe, I., Boysen, W., Grabowsky, S. & Kludt, R. (2014): First Generation Students an deutschen Hochschulen. Selbstorganisation und Studiensituation am Beispiel der Initiative www.Arbeiter-Kind.de. Berlin: Edition Sigma.

Mucke, K. (1997): „Der Hürdenlauf" – eine Spezialdisziplin Berufserfahrener im tertiären Bereich? In: K. Mucke & B. Schwiedrzik (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher" für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld: W. Bertelsmann, 31-55.

Nickel, S. & Leusing, B. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen im Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung. Online unter: https://www.che.de/download/che_ap157_studieren_ohne_abitur_2012-pdf/. (Abrufdatum: 07.02.2023).

Nickel, S. & Duong, S. (2012): Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.

Old, J. & Sonnenburg, J. (2017): Steht sächsischen Schulen ein Qualitätsverlust bevor? Ein Überblick internationaler Studien zur Lehrqualität von Seiteneinsteigern. In: Ifo Dresden berichtet 24 (6), 21-34.

Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf. Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 5-30.

Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 354-359.
Reintjes, C., Bellenberg, G., Greling, E.-M. & Weegen, M. E. (2012): Landesspezifische Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger in den Lehrerberuf. Eine Bestandsaufnahme. In: K. Moegling, D. Bosse & J. Reitinger, (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen: Prolog, 161-183.
Schellack, A. (2009): Quereinstieg in den Lehrberuf. In: H. Zimmermann (Hrsg.): Theorie und Praxis – wie wirkt Lehrerbildung? Baltmannsweiler: Schneider, 126-131.
Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293.
Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: M. Kohli & G. Robert (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler, 78-117.
Teichler, U. & Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 13 (2), 64-80.
Trojer, P. (2018): Wer wird Lehrer/Lehrerin? Konzepte der Berufswahl und Befunde zur Entwicklung des Berufswunsches Lehrer/in und ihre Bedeutung für das Studium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Ulbricht, L. (2012): Öffnen die Länder ihre Hochschulen? Annahmen über den Dritten Bildungsweg auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung 21 (1), 154-168.
Wacquant, L. (2018): Die Verdammten der Stadt. Eine vergleichende Soziologie fortgeschrittener Marginalität. Wiesbaden: Springer VS.
Wolter, A., Dahm, G., Kamm, C., Kerst, C. & Otto, A. (2015): Nicht-traditionelle Studierende in Deutschland: Werdegänge und Studienmotivation. In: U. Elsholz (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld: Bertelsmann, 11-33.
Zorn, S. K. (2020): Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Arbeitsmarkt für Lehrkräfte. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 296-302.
Zwerling, S. & London, H. B. (1992): First-Generation Students. Confronting the Cultural Issues. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.

Autorenangaben

André Epp, PD Dr.
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professions- und Lehrer:innenbildungsforschung, Biografieforschung, Methodologien qualitativer Forschung, Bildungstheorie und Bildungsforschung, komparative pädagogische Berufsgruppenforschung.
andre.epp@ph-karlsruhe.de

doi.org/10.35468/6034-15

4 Grundständig qualifizierte Lehrkräfte und Seiten-/Quereinsteiger im Vergleich

Raphaela Porsch, Melanie Baumgarten
und Robert W. Jahn

Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräfte: Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben

Abstract

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Studie mit 616 Lehrkräften, davon 63 Seiteneinsteiger:innen aus Sachsen-Anhalt, vorgestellt. Forschungsleitend ist die Frage, inwieweit Unterschiede in den professionellen Kompetenzen, im beruflichen Handeln und emotionalen Erleben zwischen beiden Gruppen bestehen. Im Sinne des „Modells der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften" (Kunter u. a. 2011) liegt der Fokus auf Überzeugungen und motivationalen Merkmalen (*professionelle Kompetenzen*), dem Fortbildungs- und Kooperationsverhalten (*professionelles Verhalten*) und dem emotionalen Erleben (*Lehrer:innenergebnisse*) der Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation. Im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften zeigen inferenzstatistische Analysen u. a., dass Seiteneinsteiger:innen häufiger zu Disziplinproblemen von Schüler:innen kooperieren, aber nicht grundsätzlich zum Unterricht. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund des kompetenztheoretischen Professionsansatzes diskutiert und Forschungsdesiderata für das Feld abgeleitet.

Schlüsselwörter
Lehrkräfte, Sekundarstufe, Professionalisierung, Seiteneinstieg

1 Einleitung

Der Lehrerarbeitsmarkt in Deutschland kann seit einigen Jahren nicht mehr die benötigte Anzahl an Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen zur Verfügung stellen. Diese Situation, die bereits seit Jahrzehnten für berufsbildende Schulen (vgl. Klemm 2018) und für wenig nachgefragte Fächer seitens der Studienanfänger:innen wie Mathematik oder die Naturwissenschaften besteht, fordert die Bundesländer zu immer neuen „Notmaßnahmen" heraus. Im Januar

doi.org/10.35468/6034-16

2023 hat eine Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) für Aufsehen gesorgt.

> „Das Wichtigste an dieser Stellungnahme ist die klare und drastische Beschreibung des Problems. Der Lehrermangel wird als historische Herausforderung benannt und auch, dass das Problem noch 20 Jahre bestehen wird. Das ist neu, die Kultusministerkonferenz hat bislang bestritten, dass der Lehrermangel ein strukturelles und dauerhaftes Problem ist" (Rackles 31.03.2023),

so Rackles, ehemaliger Staatssekretär für Bildung in Berlin, in einem Interview im Januar 2023. Die SWK hält in ihrer Stellungnahme an der etablierten Grundstruktur der Lehrer:innenbildung fest, verweist aber auch auf die Einstellung von alternativ qualifizierten Lehrkräften (AQL) als eine seit einigen Jahren angewendete Maßnahme zur Gewinnung von zusätzlichem Lehrpersonal (vgl. zuletzt KMK 2022), die nach Ansicht der SWK auch in Zukunft eine Rolle spielen werden (vgl. SWK 2023, 28). Die Kommission zweifelt jedoch, „ob alle Programme den Ansprüchen an eine forschungsbasierte Qualifikation für eine professionelle Unterrichtsgestaltung genügen, die den systematischen Erwerb von Kompetenzen der Diagnose und Lernförderung ermöglicht" (SWK 2023, 29). Ergänzend muss jedoch angemerkt werden, dass die Befundlage zu AQL und insbesondere der Seiteneinsteiger:innen, die in Deutschland tätig sind, schmal ist (vgl. Porsch 2021). Die grundsätzliche Frage, die sich bereits seitens der SWK andeutet, ist, inwieweit Unterschiede in den professionellen Kompetenzen und im Handeln der Lehrkräfte in Abhängigkeit von ihrem Qualifizierungsweg bestehen. Der folgende Beitrag widmet sich dieser Fragestellung und stellt Ergebnisse einer Untersuchung von Sekundarschullehrkräften in Sachsen-Anhalt vor, die unterschiedliche Zugangswege zum Lehrer:innenberuf absolviert haben. Einführend wird das strukturgebende Modell von Kunter u. a. (2011) vorgestellt sowie bisherige Forschungsergebnisse zu alternativ qualifizierten Lehrkräften zusammengefasst. Anschließend folgen die Fragestellungen mit Hypothesen sowie die Vorstellung der Methode. Neben der Diskussion der Ergebnisse sollen abschließend im Fazit Überlegungen für weiterführende Arbeiten im Forschungsfeld angestellt werden.

2 Professionelle Kompetenzen, professionelles Verhalten und Konsequenzen für Lehrkräfte

Professionalität wird im vorliegenden Beitrag im Sinne eines kompetenztheoretischen Ansatzes verstanden. Danach ist eine Lehrkraft professionell, wenn sie

> „in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten und Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten, individuelle Weiterbildung und kollegiale Schulentwicklung; Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen etc.) über

doi.org/10.35468/6034-16

möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen' zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle" (Terhart 2011, 207).

Professionelle Kompetenzen werden erworben, indem angebotene Lerngelegenheiten genutzt werden. Diese Unterscheidung von Angebot und Nutzung erfolgt im „Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften" (Kunter u. a. 2011a, 59), welches in Abbildung 1 dargestellt ist.

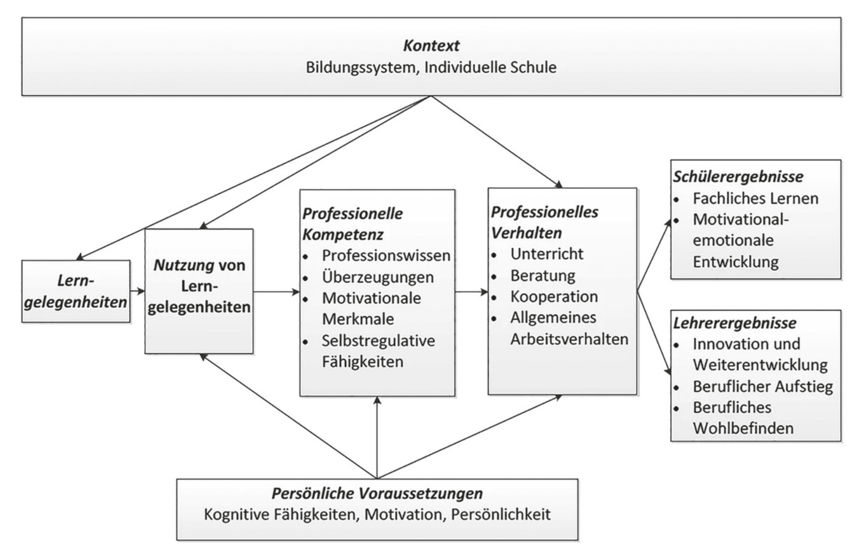


Abb.1: Modell der Determinanten und Konsequenzen der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Kunter u. a. 2011, 59)

Zu professionellen Kompetenzen zählen neben Professionswissen auch Überzeugungen, motivationale Merkmale und selbstregulative Fähigkeiten. Lehrer:innenselbstwirksamkeit stellt eine berufsspezifische Form von Selbstwirksamkeit dar, die wiederum als eine Form von Überzeugungen verstanden werden kann und sich auf das Selbst und die eigenen Fähigkeiten bezieht. Kunter & Pohlmann (2015, 268) definieren Lehrer:innenselbstwirksamkeit als „Überzeugungen einer Lehrperson darüber, wie gut es ihr gelingen kann, effektiv zu unterrichten". Zu den motivationalen Merkmalen kann im Kontext des Lehrer:innenberufs Enthusiasmus gefasst werden. In der Forschung zum Lehrberuf wird Enthusiasmus

doi.org/10.35468/6034-16

als ein motivational-affektives Personenmerkmal verstanden. Es beschreibt „die erfahrungsbasierte Komponente der Freude und der Begeisterung von Lehrpersonen bei der Ausübung ihres Berufs“ (Bleck 2019, 17). Enthusiasmus lässt sich fach- und unterrichtsbezogen differenzieren. Letzteres ist die Begeisterung für die Tätigkeit des Unterrichtens, d. h. eine tätigkeitsbezogene Freude im Vergleich zu einer gegenstandsbezogenen. Diese konzeptuelle Unterscheidung wurde bereits mehrfach einer empirischen Prüfung unterzogen und die Trennung der Dimensionen validiert (vgl. z. B. Kunter u. a. 2011b). Für Lehrpersonen lässt sich annehmen, dass sie aufgrund ihrer Berufswahl grundsätzlich über einen hohen Unterrichtsenthusiasmus verfügen, der Fachenthusiasmus jedoch unterschiedlich hoch ausgeprägt ist, da eine Fächerwahl im Studium aufgrund des Fachinteresses und der Bewertung der eigenen Kompetenzen vorgenommen wird.

Die Ausprägung der professionellen Kompetenzen beeinflusst die Art des professionellen Handelns. Im Modell von Kunter u. a. (2011a) werden Unterrichten, Beraten, Kooperieren und das allgemeine Arbeitsverhalten unterschieden. Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK 2004/2022) unterscheiden vier Bereiche: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Innovieren umfasst u. a. die Aufgabe des lebenslangen Lernens und ist erforderlich, da im Lehrer:innenberuf die „Notwendigkeit einer permanenten Anpassung und Weiterentwicklung professioneller Kompetenzen vor dem Hintergrund veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und sich wandelnder schulischer Anforderungen besteht“ (Schmidt-Hertha 2020, 54). Im Kontext verschiedener und biographisch individueller Qualifizierungswege lässt sich ein besonderes Interesse an der Aufgabe ableiten. Neben formalen Lerngelegenheiten als strukturierte Angebote wie Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte findet Lernen durch informelle Lerngelegenheiten am Arbeitsplatz Schule statt. Informelles Lernen kann in verschiedenen Situationen auftreten, bspw. können herausfordernde Situationen (wie Unterrichtsstörungen) mit den Kolleg:innen besprochen und reflektiert werden. Neben explizit geschaffenen Lerngelegenheiten in der Schule (z. B. kollegiale Unterrichtshospitationen mit Nachbesprechungen) können „ungesteuerte“, nicht explizit als Lerngelegenheit intendierte Kooperationen von Lehrkräften zur Kompetenzentwicklung beitragen. Kooperieren „umfasst sämtliche Formen der konstruktiven und zielorientierten, wesentlich auf Kommunikation und Koordination beruhenden Zusammenarbeit mindestens zweier Lehrkräfte zugunsten ihrer individuellen pädagogischen Professionalität und/oder ihres Arbeitsplatzes Schule“ (Kullmann 2016, 335). Die Zusammenarbeit im Kollegium kann demnach einerseits das professionelle Handeln der Lehrkräfte optimieren und in der Folge Lernergebnisse der Schüler:innen positiv beeinflussen, andererseits zur individuellen Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrkräfte beitragen. In Bezug auf Seiteneinsteiger:innen kann angenommen werden, dass sie insbesondere in den ersten Berufsjahren auf vielfältige

doi.org/10.35468/6034-16

Lerngelegenheiten und Unterstützungsmöglichkeiten angewiesen sind und Kooperation wie auch Fortbildungen Ressourcen zur Bewältigung des Berufseinstiegs darstellen (vgl. Keller-Schneider 2010).
Im Sinne eines Ergebnisses professionellen Handelns der Lehrkräfte besteht die primäre Erwartung, dass sich Veränderungen seitens der Schüler:innen in Bezug auf ihre Lernleistungen und ihre Persönlichkeit zeigen, anderseits können sich Konsequenzen – so der Begriff im Modell – auf die Lehrer:innen selbst beziehen. Kunter u. a. (2011a) unterscheiden dazu als „Lehrerergebnisse“ die Bereiche „Innovation und Weiterentwicklung“, „beruflicher Aufstieg“ und „berufliches Wohlbefinden“. Im Beitrag wird der Fokus auf letztgenanntem Bereich liegen. Neben dem Wohlbefinden als eine positive Erlebensqualität (vgl. Klusmann & Waschke 2018) liegt ein häufiger Forschungsschwerpunkt auf dem Beanspruchungserleben von Lehrkräften (vgl. Rothland & Klusmann 2016). Das bezieht sich auf die individuelle Bewertung von Lehrer:innen, mit den situationalen Anforderungen im Beruf umgehen zu können, die eher als herausfordernd beschrieben werden kann. Die Einschätzung vollzieht sich unter Berücksichtigung der individuellen (u. a. Selbstwirksamkeit) und sozialen Ressourcen (z. B. Unterstützung der Kolleg:innen) und kann zum Erleben von Belastung bzw. Stress führen (vgl. Keller-Schneider 2010). Neben Zufriedenheit oder Belastung kann das emotionale Erleben von Lehrkräften im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1985) erfasst werden. Danach besteht ein Erfordernis des Erlebens von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit, was einerseits den Lernprozess der Schüler:innen betrifft und anderseits das Erleben der Lehrkräfte im Beruf selbst. Aufgrund von Unterschieden in den beruflichen Vorerfahrungen sowie individuellen Merkmalen kann angenommen werden, dass die Dimensionen von Selbstbestimmung im Lehrkräfteberuf nicht in gleicher Weise durch Lehrpersonen bewertet werden.

3 Alternativ qualifizierte Lehrkräfte

In diesem Beitrag sollen Ergebnisse einer Studie vorgestellt werden, die Seiteneinsteiger:innen im Lehrberuf untersucht hat. Das sind Lehrkräfte, die mit einem akademischen Abschluss – in der Regel wird ein Masterabschluss erwartet – ohne Referendariat direkt im Schuldienst arbeiten und berufsbegleitend pädagogisch qualifiziert werden. Die Abschlüsse, der Umfang und die Schwerpunkte der Qualifizierungsmaßnahmen unterscheiden sich in den Bundesländern deutlich (vgl. Barany u. a. 2020; Reintjes u. a. 2020). Bislang liegen jedoch nur wenige Arbeiten vor, die sich dieser Gruppe gewidmet haben, so dass zur Darstellung der Befundlage zu deren professionellen Kompetenzen und beruflichem Handeln auch auf Studien zu weiteren Gruppen von AQL zurückgegriffen wird. Für die Schweiz und Deutschland liegen vor allem Arbeiten zu Quereinsteiger:innen

doi.org/10.35468/6034-16

(im Vorbereitungsdienst) vor. Das sind Lehrkräfte, die nach einem Fachstudium (jedoch keinem Lehramtsstudium) den Vorbereitungsdienst absolvieren, sofern ihre Fächer (oder mind. ein Fach) als Schulfächer anerkannt worden sind. International sind die Zugangswege zum Lehrberuf vielfältig, was gleichermaßen für Lehrkräfte mit einem Vorberuf gilt (*career changers, career-switchers, second career teachers* u. a.), für die je nach Land und Region ebenfalls unterschiedliche Qualifikations- und Zertifizierungsvorgaben bestehen (vgl. z. B. Humphrey & Wechsler 2007). Der Fokus auf die Professionalität der AQL bezieht sich damit auf einen international geführten Diskurs. Dieser thematisiert immer wieder folgende Fragen: Erfolgt eine Professionalisierung auf dem gleichen Niveau wie für grundständig ausgebildete Lehrkräfte? Lässt sich das professionelle Handeln von Lehrkräften mit einer grundständigen Lehramtsausbildung mit dem von AQL vergleichen?

Im Hinblick auf die oben genannten professionellen Merkmale Selbstwirksamkeit und Enthusiasmus lässt sich feststellen, dass bislang erst wenige Befunde zu AQL vorliegen. In der Studie von Lucksnat u. a. (2020), in der Referendar:innen im Quereinstieg und in einem regulären Lehramtsstudium mit dem Fach Mathematik verglichen wurden, zeigen sich keine Unterschiede in der Selbstwirksamkeit. Für die Mittelwerte zum Fach- und Unterrichtsenthusiasmus ließen sich ebenfalls keine statistisch signifikanten Unterschiede feststellen. In einer Lehrkräftebefragung, die im Rahmen des IQB-Ländervergleichs 2019 durchgeführt wurde, wurden u. a. Berufswahlmotive von Lehrkräften erhoben (vgl. Lucksnat u. a. 2022). Für die Teilskala des verwendeten Inventars zur Erfassung der Berufswahlmotivation „Wahrgenommene Lehrbefähigung", die eine Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Sinne von Selbstwirksamkeit verlangt, zeigten sich keine Unterschiede von regulär ausgebildeten Lehrkräften und AQL, wobei keine Differenzierung von Quer- und Seiteneinsteiger:innen durchgeführt wurde. In Bezug auf das professionelle Handeln und insbesondere in Bezug auf die Kooperation von Lehrkräften sowie ihre Einstellungen gegenüber Fortbildungen sowie das tatsächliche Fortbildungsverhalten sind bislang keine Studien bekannt, die Lehrkräfte mit unterschiedlicher Qualifikation befragt haben. Das emotionale Erleben wurde ebenfalls in der Arbeit von Lucksnat u. a. (2022) erhoben. Die Wahrnehmung des beruflichen Wohlbefindens sowie der emotionalen Erschöpfung der Lehrkräfte unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit ihres Ausbildungsweges. Ob sich Lehrkräfte in ihrem Autonomieerleben, Kompetenzerleben und ihrem Erleben von sozialer Eingebundenheit in Abhängigkeit ihrer Ausbildung unterscheiden, ist empirisch bislang nicht untersucht worden.

doi.org/10.35468/6034-16

4 Fragestellungen und Hypothesen

Vor dem Hintergrund der theoretischen Einordnung in den kompetenztheoretischen Ansatz und des skizzierten unzureichenden Forschungsstands sollen folgende Fragen beantwortet werden:

1) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Unterrichtsenthusiasmus?
2) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihrem professionellen Verhalten (Kooperation, Teilnahme an Fortbildungen)?
3) Unterscheiden sich Seiteneinsteiger:innen von grundständig ausgebildeten Lehrkräften in ihrem emotionalen Erleben?

H1: Zur Frage 1 wird angenommen, dass sich kein Unterschied in den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und im Unterrichtsenthusiasmus zeigt. Die bisherige Befundlage (vgl. z. B. Lucksnat u. a. 2020, 2022) deutet darauf hin, dass Überzeugungen ähnlich hoch ausgeprägt sind und sich die Motivstruktur von traditionell ausbildeten und alternativ qualifizierten Lehrkräften ähnelt, so dass von einem vergleichbar hohen Unterrichtsenthusiasmus ausgegangen wird.
H2: Da die Ausbildung der Seiteneinsteiger:innen grundsätzlich kürzer ist und hier weniger Lerngelegenheiten angeboten werden, wird grundsätzlich ein höherer Wunsch nach Austausch und Fortbildungen als Möglichkeiten zur Professionalisierung und als Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Aufgaben angenommen. Dahingehend wird vermutet, dass Seiteneinsteiger:innen häufiger kooperieren sowie häufiger an Fortbildungen teilnehmen oder zumindest aufgeschlossener an der Teilnahme von Veranstaltungen sind.
H3: Zur Fragestellung 3 wird kein Unterschied für die Berufszufriedenheit und das Beanspruchungserleben postuliert. Diese Annahme wird u. a. in Anlehnung an die Befunde von Lucksnat u. a. (2022) formuliert. Begründet wird weiterhin, dass Lehrkräfte unabhängig von ihrer Qualifikation zufrieden sind bzw. bei einer hohen Belastung ein vorzeitiger Berufsausstieg wahrscheinlich ist. Dagegen wird keine Hypothese zu Unterschieden der Gruppen im Hinblick auf ihr Autonomieerleben, dem Erleben sozialer Eingebundenheit und dem Kompetenzerleben formuliert, da bislang keine Forschungsbefunde dazu vorliegen. Vorsichtig darf für die AQL angenommen werden, dass ihr Autonomieerleben im Lehrberuf niedriger oder höher bewertet wird im Vergleich zu ihren Kolleg:innen – abhängig von den Charakteristika der Vorberufe der Seiteneinsteiger:innen.

doi.org/10.35468/6034-16

5 Methode

5.1 Design und Stichprobe

Im Schuljahr 2020/21 wurden insgesamt 148 Sekundar- und Gemeinschaftsschulen im Rahmen des SEASA-Projekts („Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch in Sachsen-Anhalt") gebeten, an einer quantitativen Online-Befragung teilzunehmen (vgl. Baumgarten u. a. 2024/i.V.). 616 Lehrkräfte (davon 63 (10.2 %) Seiteneinsteiger:innen) von 92 Schulen füllten den Fragebogen aus. Wichtige Merkmale der Stichprobe sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Beide Gruppen (Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildete Lehrkräfte) unterscheiden sich nicht hinsichtlich des Geschlechts ($\chi^2 = 2.293$, $p = .318$) und dem Umfang ihrer Tätigkeit ($\chi^2 = 2.415$, $p = .491$). Letzteres wurde als Einfachwahlaufgabe mit vier Kategorien in Abstufungen von 25% (Teilzeit bis Vollzeit) erhoben. Erwartungskonform sind grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Durschnitt älter ($t = 4.269$, $p < .001$, $d = .661$), weisen mehr Berufsjahre als Lehrkraft auf ($t = 6.260$, $p < .001$, $d = .768$) und befinden sich häufiger in einem unbefristeten Beschäftigungsverhältnis ($\chi^2 = 116.279$, $p < .001$, $r_s = .411$).

Tab. 1: Merkmale der Stichprobe getrennt nach Gruppen

Merkmal	**Seiteneinsteiger:innen (n = 63)**	**Grundständig ausgebildete Lehrkräfte (n = 553)**
Geschlecht	45 weiblich (71.4 %)	436 weiblich (79 %)
Alter	Ø 45.84 Jahre (SD = 11.84)	Ø 52.46 Jahre (SD = 9.78)
Berufsjahre als Lehrkraft	Ø 14.43 Jahre (SD = 15.91)	Ø 27.38 Jahre (SD = 12.06)
Beschäftigungs-verhältnis	47 unbefristet (74.6 %)	544 unbefristet (99.1 %)
Umfang der Tätigkeit	60 Vollzeit (95.2 %)	505 Vollzeit (92.2 %)

Seiteneinsteiger:innen in Sachsen-Anhalt sind im Schuldienst tätig, wenn sie über einen Studienabschluss verfügen, ihnen mindestens ein Studienfach als Unterrichtsfach anerkannt wurde und sie an einem vierwöchigen Qualifizierungskurs teilgenommen haben. Von den 63 Seiteneinsteiger:innen haben 18 (28.6 %) angegeben, ein Referendariat (Vorbereitungsdienst) absolviert zu haben. Von den übrigen 45 Befragten haben 33 (73,3 %) vor der Dienstaufnahme und 6 (13,3 %)

doi.org/10.35468/6034-16

berufsbegleitend einen Qualifikationskurs besucht. Die übrigen 6 (13,3 %) Teilnehmer:innen gaben an, bisher kein Qualifizierungsangebot genutzt zu haben.

5.2 Instrumente und Auswertung

Eine Übersicht der berücksichtigten Skalen sowie deskriptiven Werte befindet sich in Tabelle 2. Alle Skalen sind ausführlich im Skalenhandbuch des Projekts dargestellt (Baumgarten u. a. 2022).

Tab. 2: Instrumente mit deskriptiven Werten

Konstrukt (Quelle)	**Skala**	**# Items**	***M***	***SD***	***Min/ Max***	**r_{it} *Min/ Max***	**α**
Professionelle Merkmale: Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus							
Lehrer-Selbst-wirksamkeit (Lenski u. a. 2016)	5-stufig von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*	10	3.55	.45	2.30/ 5.00	.31/ .59	.82
Unterrichtsenthu-siasmus (Baum-garten u. a. 2022)	5-stufig von *gar nicht* bis *sehr stark*	14	3.94	.46	2.64/ 5.00	.29/ .65	.88
Professionelles Handeln: Besuch von Fortbildungen und Kooperieren							
Anzahl besuchter Fortbildungen in den letzten zwei Jahren (Baum-garten u. a. 2022)	offenes Ant-wort-format	1	5.08	3.46	0/18	/	/
Subjektive Bedeut-samkeit von Fort-bildungen (Richter u. a. 2014)	5-stufig von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*	5	3.97	.69	1.00/ 5.00	.61/ .82	.89
Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen (Richter u. a. 2014)	4-stufig von *gar nicht* bis *sehr stark*	14	2.28	.43	1.00/ 4.00	.24/ .59	.78
Kooperation zu Disziplin-problemen (Ge-recht u. a. 2007)	5-stufig von *gar nicht* bis *einmal wöchent-lich*	4	3.48	.90	1.00/ 5.00	.68/ .86	.91
Unterrichts-kooperation (Gerecht u. a. 2007)	5-stufig von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*	9	3.07	.62	1.33/ 5.00	.50/ .68	.85

Kooperation bei der Benotung (Gerecht u. a. 2007)	5-stufig von *gar nicht* bis *einmal wöchent-lich*	3	2.93	.62	1.33/ 5.00	.52/ .66	.75
Lehrer:innenergebnisse: Emotionales Erleben							
Berufszufriedenheit (Richter u. a. 2014)	5-stufig von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*	8	3.65	.81	1.13/ 5.00	.49/ .80	.89
Belastungserleben (Baumert u. a. 2008)	5-stufig von *trifft gar nicht zu* bis *trifft voll zu*	4	2.72	.80	1.00/ 5.00	.65/ .74	.85
Autonomieerleben (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)		7	4.83	.79	1.43/ 7.00	.38/ .51	.71
Soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)	7-stufig von --- bis +++	8	5.30	.77	2.38/ 7.00	.43/ .62	.80
Kompetenzerleben (Deci & Ryan 2000; übersetzt von Baumert u. a. 2008)		5	5.23	.74	3.00/ 7.00	.30/ .47	.60

Zur Beantwortung der Fragen und Prüfung der Hypothesen wurden verschiedene Unterschiedstests zwischen grundständig ausgebildeten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen berechnet. Nach Prüfung entsprechender Voraussetzungen wurden T-Tests für unabhängige Stichproben und multivariate Varianzanalysen durchgeführt. Mit Ausnahme der Variablen zur Kooperation und Fortbildung weisen die abhängigen Variablen (s. Tabelle 2) mittlere Interkorrelationen auf und wurden entsprechend der Einteilung des Modells von Kunter u. a. (2011) einer gemeinsamen multivariaten Varianzanalyse unterzogen. Hierbei wurde jeweils eine multivariate Varianzanalyse für professionelle Merkmale (Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus, $r = .57$, $p < .001$) und Lehrer:innenergebnisse (Berufszufriedenheit, Belastungserleben, Autonomieerleben, Soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben, $r = -.67 - .66$, $p < .001$) durchgeführt. Für die abhängigen Variablen des professionellen Handelns wurden

doi.org/10.35468/6034-16

zwei getrennte multivariate Kovarianzanalysen berechnet: Anzahl und subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen (r = .32, p < .001) und Kooperation zu Disziplinproblemen, Unterricht und Benotung (r = .30 - .47, p < .001). Für die 14 Hinderungsgründe, Fortbildungen zu besuchen, wurden getrennte T-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt. Um der Alphafehlerkumulierung vieler T-Tests entgegenzuwirken, wurde eine Bonferroni-Korrektur der p-Werte durchgeführt.

6 Ergebnisse

6.1 Professionelle Merkmale: Lehrer:innenselbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus

In Tabelle 3 sind die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum Vergleich der Mittelwerte der Variablen „Selbstwirksamkeit" und „Unterrichtsenthusiasmus" dargestellt. Es zeigen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede für die beiden Konstrukte zwischen den Gruppen. Die Hypothese 1 wird bestätigt, da keine Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf ihre Überzeugungen und motivationalen Orientierungen bestehen. Insgesamt lässt sich für alle Lehrkräfte auf der fünfstufigen Skala eine hohe Ausprägung feststellen.

Tab. 3: Selbstwirksamkeit und Unterrichtsenthusiasmus der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

	Wilks λ				*F(2,613)*	*p*	η^2
Qualifikation	*.995*				*1.589*	*.205*	*.005*
	Grund. Lehr		*Seiten*		*F*	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Selbstwirksamkeit	3.55	.45	3.45	.48	3.111	.078	.005
Unterrichtsenthusiasmus	3.95	.45	3.90	.47	.599	.439	.001

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; N = 553.
Seiten = Seiteneinsteiger:innen; N = 63.

doi.org/10.35468/6034-16

6.2 Professionelles Handeln

6.2.1 Besuch von Fortbildungen

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum Vergleich der Gruppen zur Anzahl der besuchten Fortbildungen in den letzten zwei Jahren vor der Befragung sowie der subjektiven Bedeutsamkeit von Fortbildungen dargelegt. Es zeigt sich, dass sich die Anzahl der besuchten Fortbildungen zwischen den Gruppen nicht unterscheidet. Für Seiteneinsteiger:innen besitzen Fortbildungen jedoch eine höhere Bedeutung als für grundständig ausgebildete Lehrkräfte, sodass die Hypothese 2 teilweise bestätigt werden kann.

Tab. 4: Anzahl Fortbildungen und subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

	Wilks λ				*F(2,609)*	*p*	η^2
Qualifikation	*.970*				*9.405*	*.000*	*.030*
	Grund. Lehr		*Seiten*		*F*	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Anzahl Fortbildungen	5.17	3.44	4.35	3.52	3.190	.075	.005
Subjektive Bedeutsamkeit von Fortbildungen	3.95	.67	4.23	.57	9.901	.002	.016

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; *N* = 549. Seiten = Seiteneinsteiger:innen; *N* = 63.

Um differenziert nachzuvollziehen zu können, warum Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen bzw. was ihre Motive für eine Nicht-Teilnahme sind, sind in Abbildung 2 die Mittelwerte zu den Items der zusätzlich eingesetzten Skala „Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen“ dargestellt. Die mit * gekennzeichneten Aussagen zeigen signifikante Unterschiede im T-Test für unabhängige Stichproben ($p < .003$, nach Bonferroni-Korrektur) zwischen Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften an.

doi.org/10.35468/6034-16

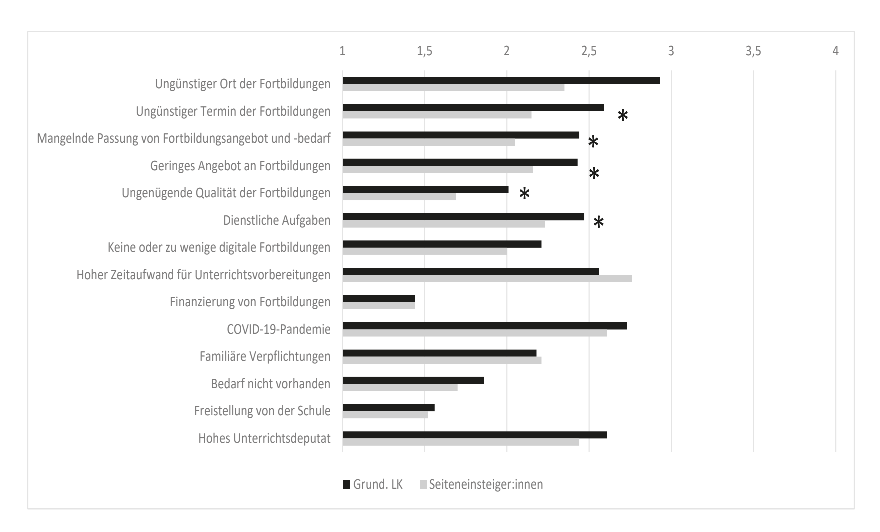


Abb. 2: Mittelwerte der Items zur Skala „Hinderungsgründe Fortbildungen zu besuchen“ im Vergleich von Seiteneinsteiger:innen und grundständig ausgebildeten Lehrkräften

Der Vergleich zeigt, dass Seiteneinsteiger:innen die zur Auswahl stehenden Hinderungsgründe als weniger bedeutsam ansehen als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Eine höhere Zustimmung wird von den Seiteneinsteiger:innen einzig zum Hinderungsgrund „Hoher Zeitaufwand für Unterrichtsvorbereitungen“ geäußert sowie eine potentielle Nicht-Teilnahme aufgrund familiärer Verpflichtungen, jedoch konnten beide Unterschiede nicht zufallskritisch abgesichert werden. Da die AQL im Mittel jünger sind (s. Tabelle 1), lässt sich annehmen, dass sie sich neben ihren beruflichen Aufgaben eher um jüngere Kinder kümmern müssen als die Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte.

Kooperieren

Die Ergebnisse der multivariaten Varianzanalyse zum selbstberichteten Kooperationsverhalten der Lehrkräfte zeigen, dass Seiteneinsteiger:innen häufiger im Zusammenhang mit Disziplinproblemen ihrer Schüler:innen kooperieren, jedoch keine Unterschiede in der unterrichtsbezogenen Kooperation sowie der Kooperation bei Benotung bestehen. Entsprechend lässt sich die Hypothese teilweise bestätigen.

Tab. 5: Kooperationsverhalten der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

	Wilks λ				*F(3,612)*	*p*	η^2
Qualifikation	*.986*				*2.887*	*.035*	*.014*
	Grund. Lehr		*Seiten*		*F*	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Kooperation zu Disziplin-problemen	3.45	.85	3.77	1.01	7.499	.006	.012
Unterrichts-bezogene Kooperation	3.07	.58	3.08	.70	.041	.840	.000
Kooperation bei Benotung	2.90	.54	3.04	.70	3.386	.066	.005

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; *N* = 553.
Seiten = Seiteneinsteiger:innen; *N* = 63.

6.3 Lehrer:innenergebnisse: Emotionales Erleben

Der Vergleich der Mittelwerte in Tabelle 6 zeigt, dass sich die Berufszufriedenheit und das Belastungserleben in Abhängigkeit des Qualifikationsweges der Lehrkräfte nicht statistisch signifikant unterscheiden und entspricht damit der Hypothese 3. Die fünfstufigen Skalen zeigen jedoch für das vorliegende Sample eine eher mittlere Zufriedenheit und ein relativ hohes Belastungserleben an.

Tab. 6: Emotionales Erleben der Lehrkräfte nach Qualifikationsweg

	Wilks λ				*F(5,610)*	*p*	η^2
Qualifikation	*.983*				*2.158*	*.057*	*.017*
	Grund. Lehr		*Seiten*		*F*	*p*	η^2
	M	*SD*	*M*	*SD*			
Berufszufriedenheit	3.65	.81	3.67	.81	.069	.793	.000
Belastungserleben	2.70	.78	2.72	.79	.045	.833	.000
Autonomie	4.85	.76	4.61	.80	5.710	.017	.009
Soziale Eingebundenheit	5.31	.74	5.24	.76	.612	.434	.001
Kompetenz	5.25	.73	5.06	.77	3.715	.054	.006

Anmerkungen: Grund. Lehr = grundständig ausgebildete Lehrkräfte; *N* = 553.
Seiten = Seiteneinsteiger:innen; *N* = 63.

doi.org/10.35468/6034-16

In Bezug auf die drei Skalen zur Erfassung des emotionalen Erlebens von Lehrkräften im Sinne der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan (1985) zeigt sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen für ihr Autonomieerleben: Die Seiteneinsteiger:innen erleben sich als weniger autonom im Lehrer:innenberuf als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte.

7 Diskussion

Im Beitrag wurden Daten aus dem SEASA-Projekt (vgl. Baumgarten u. a. 2024/i.V,) vorgestellt, in dem Sekundarschullehrkräfte mit unterschiedlichem Zugang zum Lehrkräfteberuf befragt wurden. Das Erkenntnisinteresse liegt in der differenzierten Beschreibung von Seiteneinsteiger:innen im Hinblick auf ausgewählte professionelle Merkmale, dem professionellen Handeln sowie dem emotionalen Erleben. Die Befunde zeigen, dass sich die Seiteneinsteiger:innen in einigen erhobenen Konstrukten statistisch signifikant unterscheiden.

Erwartungskonform zeigen sich keine Unterschiede bei berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen und Unterrichtsenthusiasmus der Lehrkräfte. Damit werden die Befunde von Lucksnat u. a. (2020, 2022) gestützt, die gleichermaßen für Quereinsteiger:innen im Vorbereitungsdienst sowie Quer- und Seiteneinsteiger:innen im Beruf dieses Ergebnis aufzeigten. Erklären lässt sich dieses Ergebnis damit, dass die befragten Seiteneinsteiger:innen im Mittel bereits seit 15 Jahren im Lehrer:innenberuf tätig sind und dahingehend davon auszugehen ist, dass sie ihre Fähigkeiten als hoch einschätzen und Freude für die zentrale Tätigkeit des Unterrichtens erleben.

In Bezug auf das Fortbildungsverhalten der Lehrkräfte zeigt sich anhand der Daten, dass Seiteneinsteiger:innen diese als bedeutsamer erachten als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zum einen kann angenommen werden, dass sie Fortbildungen als relevante Lerngelegenheiten erachten, in deren Rahmen sie ihr professionelles Wissen erweitern. Zum anderen lässt sich feststellen, dass die Gruppe im Mittel jünger ist ($M = 45.84$ vs. $M = 52.46$). Richter u. a. (2011) zeigen in einer Studie zum Fortbildungsverhalten von deutschen Sekundarschullehrkräften, dass sich das Verhalten in Abhängigkeit des Alters verändert und die höchste Nutzung von Professionalisierungsangeboten im Alter von etwa 42 Jahren zu erkennen ist. Da Seiteneinsteiger:innen später den Lehrer:innenberuf ergreifen, kann eine leichte zeitliche Verschiebung stattfinden. Für die Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte, die durchschnittlich 52 Jahre alt sind, lässt sich in Anlehnung an die Befunde von Richter u. a. (2011) annehmen, dass ihr Interesse bzw. ihr Bedarf bereits gesunken ist. In Bezug auf die tatsächlich genutzten Fortbildungsveranstaltungen ließen sich keine Unterschiede nach Gruppen aufzeigen, was aufgrund des Arbeitsumfangs in Zeiten von Lehrer:innenmangel sowie Mangel an weiterem pädagogischen Personal an den Schulen begründet sein kann, aber auch dem

doi.org/10.35468/6034-16

Umstand geschuldet sein kann, dass die Befragung während der Coronapandemie durchgeführt wurde und weniger Angebote zur Verfügung standen.

Die Befragung zeigte ferner, dass das Kooperationsverhalten zwischen den beiden Gruppen sich ausschließlich in Bezug auf eine Kooperation zu Disziplinproblemen unterschied, die durch Seiteneinsteiger:innen häufiger gesucht wird. Da die Auswertung nicht die Merkmale der Einzelschulen berücksichtigte, gibt die eher mittelhohe Ausprägung zwar das individuell eingeschätzte Verhalten der Befragten wieder, kann aber auch Ausdruck einer Kooperationskultur der Schulen sein. So ist bekannt, dass sich Schulen grundsätzlich in ihrer Kooperationsbereitschaft unterscheiden (vgl. z. B. Ahlgrimm 2010), so dass Lehrkräften unabhängig von ihrem Qualifikationsweg in unterschiedlichem Maße die Möglichkeit zur Zusammenarbeit zur Verfügung steht. Zudem könnten Seiteneinsteiger:innen auch Vorbehalte gegenüber ihrer Person aufgrund ihres alternativen Zugangsweges zum Lehrberuf erleben und sich dahingehend eher zurückhalten in ihren Anfragen an Kolleg:innen (vgl. dazu auch den Beitrag von Baar & Mladenovska in diesem Band). Die Nutzung von Fortbildungen durch Seiteneinsteiger:innen und das Kooperationsverhalten als Möglichkeit zur Bewältigung der beruflichen Anforderung und als Gelegenheit zur Professionalisierung erfordern Anschlussarbeiten, um die Erkenntnislücken zu füllen.

Erwartungskonform unterscheiden sich die zwei Gruppen nicht in ihrer wahrgenommenen Berufszufriedenheit und ihrem Beanspruchungserleben. Entsprechend bestätigen unsere Befunde die Ergebnisse der Studie von Lucksnat u. a. (2022). Angenommen wird, dass diejenigen, die nicht zufrieden sind und sich stark belastet fühlen, den Lehrberuf bereits verlassen haben. In Bezug auf das Erleben von Autonomie und Kompetenz sowie die soziale Eingebundenheit der Lehrkräfte liegt lediglich ein Unterschied für das Autonomieerleben vor, welches von den Seiteneinsteiger:innen geringer bewertet wurde. Möglicherweise fand durch die Lehrkräfte ein Vergleich mit ihren Arbeitsfeldern aus den Vorberufen statt, die mehr Freiheit ermöglichten (z. B. bei einer selbstständigen oder wissenschaftlichen Tätigkeit). Grundsätzlich positiv wird bewertet, dass Lehrkräfte unabhängig von ihren Qualifizierungswegen gleichermaßen zufrieden mit ihrem Beruf sind und über relativ hohe soziale Eingebundenheit und Kompetenzerleben berichten.

Limitierungen der vorliegenden Ergebnisse zeigen sich in folgenden Punkten: Die aufgezeigten Effektstärken der Gruppenunterschiede der multivariaten Varianzanalysen sind gering. Wie bereits ausgeführt, kann dies durch die Beurteilung verschiedener Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen zustande gekommen sein, der durchschnittlichen Berufserfahrung von 15 Jahren in der Gruppe der Seiteneinsteiger:innen oder der Tatsache geschuldet sein, dass rund 30 % der Seiteneinsteiger:innen ein Referendariat absolviert haben. Ersteres hätte durch die Verwendung von Mehrebenenmodellen verhindert werden können. Jedoch stellen Mehrebenenmodelle hohe Ansprüche an die Verteilung und die Qualität

der Daten sowie an den Umfang der Stichprobe, welche die vorliegende Untersuchung nicht erfüllen konnte. Die ungleiche Besetzung der beiden Gruppen kann ebenfalls als problematisch für die Power der Analysen angesehen werde. Allerdings konnten bei den Analysen keine unterschiedlich großen Merkmalsstreuungen innerhalb der einzelnen Gruppen ausfindig gemacht werden, weshalb dieser Einfluss allenfalls marginal sein kann. In zukünftigen Untersuchungen könnten Matching-Verfahren in dem Sinne, dass „passende" Lehrkräfte aus der Gruppe der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte hinsichtlich relevanter Merkmale (z. B. Berufserfahrung, Alter etc.) den Seiteneinsteiger:innen als statistische Zwillinge zugeordnet werden, eine Alternative sein. Allerdings müssen die ausgewählten Matching-Variablen theoretisch begründet sein und es muss beachtet werden, dass nie alle relevanten Variablen gleichzeitig berücksichtigt werden können, wodurch Selektionseffekte die Aussagekraft der Ergebnisse beeinträchtigen können. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Berufszufriedenheit und das Belastungserleben der Lehrkräfte eher allgemein bzw. global operationalisiert. Eine Hinzunahme weiterer Aspekte oder Determinanten von Berufszufriedenheit und Belastungserleben, um die Konstrukte breiter zu erfassen, könnte die ausbleibenden Unterschiede in den bisherigen Befunden differenzierter untersuchen.

8 Fazit

Der Beitrag präsentiert Befunde einer empirisch-quantitativen Studie, die zeigen, dass Seiteneinsteiger:innen sich nicht oder nicht in ungünstiger Weise von grundständig ausgebildeten Lehrkräften unterscheiden. Neben einer Vielzahl an Forschungsgegenständen, die im Anschluss an die Arbeit vertieft in den Blick genommen werden sollten, bspw. die Professionalisierung durch Kooperation im Kollegium, sind zukünftig methodisch unterschiedliche Zugänge im – zumindest in Deutschland – recht jungen Feld der Forschung zu AQL wünschenswert.
So liegen bereits Arbeiten vor, die Unterschiede von Schüler:innenleistungen (vgl. Kunter u. a. 2011) als Ergebnis des professionellen Handelns von Lehrkräften mit unterschiedlicher Ausbildung zu erklären versuchen (vgl. z. B. Hoffmann & Richter 2016). Sofern Unterschiede zuungunsten der Schüler:innen bestehen, die von AQL unterrichtet wurden, stellt sich die Frage der Gründe. Dahingehend braucht es die Erforschung von Unterricht(-squalität) bzw. Arbeiten, die den Prozess des Lehrens und Lernens fokussieren. Für diesen Gegenstand und weitere Forschungsgegenstände ist es jedoch wünschenswert, dass nicht allein Gruppen unterschiedlich qualifizierter Lehrkräfte verglichen werden, sondern alternativ oder ergänzend Qualitätsstandards im Sinne eines kriterialen Vergleiches herangezogen werden. Dem kompetenztheoretischen Ansatz folgend, können durchaus unterschiedliche biographische Zugänge professionelles Handeln ermöglichen. In der Konsequenz stellen sich dann Fragen zur Qualität und Wirksamkeit der

doi.org/10.35468/6034-16

grundständigen Lehramtsausbildung und zu aktuell implementierten Programmen der Nachqualifikation. Die Mangellage auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt wird bestehen bleiben und Personen, die zu einem späteren Zeitpunkt im Leben Interesse am Lehrer:innenberuf besitzen, können grundsätzlich als geeignet angesehen werden. Sie benötigen jedoch angemessene Lerngelegenheiten, die im Sinne der Erwachsenenbildung stärker ihre Vorerfahrungen und Lebenssituation berücksichtigen und die gleichermaßen der Bewältigung der komplexen und hohen Anforderungen des Lehrberufs genügen.
Abschließend soll das methodische Vorgehen im Beitrag – der Vergleich von Lehrkräften mit einem unterschiedlichen Zugang zum Lehrer:innenberuf – noch einmal kritisch bewertet werden. Der Vergleich von Gruppen stellt in der quantitativen Forschung ein häufiges Vorgehen dar. Im Kontext von Qualifizierung kann dieses jedoch eher als eine ‚Defizitperspektive' bewertet werden, wenn auch die Ergebnisse der Studie keineswegs Defizite einer Gruppe aufzeigen. Dahingehend ist es neben dem hier gewählten kompetenztheoretischen Rahmen wünschenswert, weitere Ansätze heranzuziehen und wie bereits skizziert kriteriale Bezugsnormen statt soziale zu nutzen.

Literatur

Ahlgrimm, F. (2010): „Für mich persönlich hat sich wahnsinnig viel geändert". Untersuchungen zur Kooperation in Schulen. Erfurt: Universität Erfurt. Online unter: https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_ 00026013/ahlgrimm.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.
Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S. Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter: https://pure.mpg.de/pubman/item/item_2100057_8/component/file_2197666/Materialien_Bildungsforschung_MPIB_083.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
Baumgarten, M., Porsch, R. & Jahn, R. W. (2022): Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabbruch an Sekundar- und Gemeinschaftsschulen in Sachsen-Anhalt (SEASA). Skalenhandbuch Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster: Waxmann.
Baumgarten, M., Porsch, R. & Jahn, R. W. (2024, i.V.): Schulabgang ohne Schulabschluss. Ergebnisse aus dem Projekt „Schulische und unterrichtliche Determinanten von Schulerfolg und Schulabgang in Sachsen-Anhalt" (SEASA). Münster: Waxmann.
Bleck, V. (2019): Lehrerenthusiasmus. Entwicklung, Determinanten, Wirkungen. Wiesbaden: Springer.
Deci, E. & Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Berlin: Springer.
Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000): The „what" and „why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In: Psychological Inquiry 11, 227-268.
Gerecht, M., Steinert, B. Klieme, E. & Döbrich, P. (2007): Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB). Bergen/Frankfurt/M.: GFPF; DIPF. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3121/pdf/MatBild_Bd17_D_A.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).

Hoffmann, L. & Richter, D. (2016): Aspekte der Aus- und Fortbildung von Deutsch- und Englischlehrkräften im Ländervergleich. In: P. Stanat, K. Böhme, S. Schipolowski & N. Haag (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann, 481-507.

Humphrey, D. C. & Wechsler, M. E. (2007): Insights into alternative certification: Initial findings from a national study. In: Teachers College Record 109 (3), 483-530.

Keller-Schneider, M. (2010): Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.

Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer. Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Klusmann, U. & Waschke, N. (2018): Gesundheit und Wohlbefinden im Lehrerberuf. Göttingen: Hogrefe.

KMK (2004/2022): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaft en (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022). Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).

KMK (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021-20 35 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2022). Berlin: KMK. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).

Kullmann, H. (2016): Kollegiale Kooperation im Lehrerberuf. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann, 333-349.

Kunter, M. & Pohlmann, B. (2015): Lehrer. In: E. Wild & J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer, S. 261-281.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011): Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. In: Contemporary Educational Psychology 36, 289-301.

Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J. & Pekrun, R. (2011b): Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. In: Contemporary Educational Psychology 36, 289-301.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011a): Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 55-68.

Lenski, A. E., Hecht, M., Penk, C., Milles, F., Mezger, M., Heitmann, P., Stanat, P. & Pant, H. A. (2016): IQB-Ländervergleich 2012. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IQB_LV_2012/Lenski_et_al_Ska.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36, 263-278.

Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. & Richter, D. (2022): How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. In: Teaching and Teacher Education 117, 103784.

Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 207-222.

Rackles, M. (2023): „Der Lehrermangel ist kein Naturereignis, sondern ein eigenes Versäumnis“. Interview vom 31.01.2023 auf dem Deutschen Schulportal der Robert-Bosch-Stiftung. Online unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/mark-rackles-der-lehrermangel-ist-kein-naturereignis-sondern-ein-eigenes-versaeumnis/. (Abrufdatum: 28.03.2023).

doi.org/10.35468/6034-16

Reintjes, C., Bellenberg, G., Kiso, C. & Korte, J. (2020): Notlösungen als Dauerzustand? Ausbildungskonzepte für Seiteneinsteiger*innen. In: Pädagogik 72 (7-8), 75-79.
Richter, D., Böhme, K., Bastian-Wurzel, J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014): IQB-Ländervergleich 2011. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Online unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/data/p/p498/Richteretal.2014.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011): Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. In: Teaching and Teacher Education 27, 116-126.
Rothland, M. & Klusmann, U. (2016): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Münster: Waxmann, S. 352-371.
Schmidt-Hertha, B. (2020): Lebenslanges Lernen im Beruf als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. UTB: Stuttgart, S. 53-58.
SWK (2023): Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf. (Abrufdatum: 28.03.2023).
Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): Pädagogische Professionalität (57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, S. 202-224.

Autorinnen- und Autorenangaben

Raphaela Porsch, Prof. Dr.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Didaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Lehrerbildung, Fremdsprachenforschung
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg
raphaela.porsch@ovgu.de

Melanie Baumgarten, Dr.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schulabsentismus, Schul- und Unterrichtsforschung, Schuleingangsdiagnostik, Soziale Intelligenz
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg
m.baumgarten@ovgu.de

Robert W. Jahn, Prof. Dr.
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wirtschaftsdidaktik, Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Wissenschaftsforschung, Berufliche Integrationsförderung
Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg
robert.jahn@ovgu.de

doi.org/10.35468/6034-16

Katharina Galuschka, Susanne Wirag und Kirsten Fuchs-Rechlin

Unterschiede in der beruflichen Belastung von grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik

Abstract

Die Zahl der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in Deutschland nahm in den vergangenen Jahren stetig zu. Insbesondere die beruflichen Schulen sind stark auf Lehrkräfte aus dem Quer- und Seiteneinstieg angewiesen. Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag auf Basis von Mehrebenenanalysen, inwiefern sich Lehrkräfte der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik mit verschiedenen Qualifikationshintergründen in ihrer wahrgenommenen beruflichen Belastung unterscheiden. Es werden grundständig ausgebildete Lehrkräfte mit Quer-, Seiten- und Direkteinsteigenden sowie Lehrkräften, die schulartfremd unterrichten, verglichen. Die Daten stammen aus einer bundesweiten quantitativen Befragung von 850 Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Die Ergebnisse zeigen, dass sich Lehrkräfte, die über den Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Zudem finden sich signifikante Einflüsse der kollegialen Kooperation, der Unterrichtsstörungen und des Schulklimas auf das Belastungsempfinden. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass auch nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte die Anforderungen des Berufs bewältigen und die berufsbiografischen Hintergründe sogar eine Ressource im Umgang mit den potenziellen Belastungen des Lehrberufs sein können.

Schlüsselwörter

Lehrkräfte, Quereinstieg, Seiteneinstieg, Belastung, Fachschulen für Sozialpädagogik

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren nahm die Zahl der nicht-grundständig ausgebildeten Lehrkräfte in Deutschland kontinuierlich zu, um den steigenden Lehrkräfteman-

doi.org/10.35468/6034-17

gel auszugleichen. Insbesondere in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik kann der Bedarf an Lehrkräften bei weitem nicht durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte (d.h. mit einem Lehramtsstudium der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik) gedeckt werden, da es bundesweit zu wenige Studienstandorte für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik gibt (vgl. Spanu u.a. 2020, 559). Dennoch liegen bisher wenige empirische Befunde dazu vor, wie gut nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte mit den Anforderungen ihres neuen Berufs zurechtzukommen.
Der Beruf als Lehrkraft gilt als ausgesprochen anspruchsvoll, da er sehr vielfältige Anforderungen umfasst. Neben dem Unterricht und der Leistungsbewertung der Schüler:innen beinhaltet der Beruf noch weitere Aufgaben wie Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern und dem Kollegium sowie administrative Aufgaben (vgl. Frey 2014, 713ff.). Nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus & Folkman (1984, 13ff.) sind diese vielfältigen Aufgaben potenzielle Stressoren, die zu einer erheblichen Beanspruchung führen können, je nachdem wie sie subjektiv bewertet werden. Stress im Lehrkräfteberuf wird als ein Hauptfaktor für ein geringes berufliches Wohlbefinden angesehen (vgl. Dicke u.a. 2014, 579f.). Nationale und internationale Forschung deutet darauf hin, dass nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte Fähigkeiten und Ressourcen in den Lehrer:innenberuf einbringen, die für die Bewältigung der beruflichen Anforderungen von großer Bedeutung sind (vgl. Keller-Schneider u.a. 2016, 72). Jedoch ist bislang noch unbekannt, wie nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik ihre berufliche Belastung im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften einschätzen und welche schulischen und persönlichen Faktoren die subjektiv erlebte berufliche Belastung beeinflussen. Der vorliegende Artikel geht diesen Fragen nach.

2 Theoretischer Hintergrund

Stress, Belastung und Beanspruchung werden häufig wenig trennscharf, oft sogar synonym und damit auch falsch verwendet (vgl. van Dick & Stegmann 2013, 44ff.). Der Begriff Belastung beschreibt grundsätzlich alle Anforderungen der Umwelt, die auf die Lehrkraft einwirken und potenziell zu individuell empfundener Beanspruchung, d.h. zu Unwohlsein, Krankheit, Fehlzeiten und langfristig zur vorzeitigen Pensionierung führen können. Stress hingegen wird nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus & Folkmann (1984, 21) als Ergebnis einer Transaktion zwischen der Umwelt und der Person definiert.
Stress bezeichnet eine Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt, die von der Person als die eigenen Ressourcen übersteigend und das Wohlbefinden gefährdend eingeschätzt wird (vgl. Lazarus & Folkman 1984, 21). Stress entsteht also erst, wenn die Anforderungen die adaptiven Mittel einer Person übersteigen. Das

doi.org/10.35468/6034-17

Modell erklärt demnach, warum verschiedene Personen auf dieselben Anforderungen unterschiedlich reagieren. In dessen Zentrum stehen drei Bewertungsprozesse: die primäre Bewertung, die sekundäre Bewertung und die Neubewertung. Bei der primären Bewertung kann eine gegebene Situation entweder als irrelevant, positiv oder stressig bewertet werden. Wenn die Anforderungen die Ressourcen der Person übersteigen, führt dies zu einer subjektiven Bewertung der Situation als „stressig". Dies löst die sekundäre Bewertung aus, in der Ressourcen eruiert und Bewältigungsmöglichkeiten sowie Coping-Strategien überdacht und ausgewählt werden. Der dritte Bewertungsprozess wird als Neubewertung bezeichnet. Die kognitiven Bewertungsprozesse sind je nach Informationslage veränderlich und daher wird die Situation, z. B. in Abhängigkeit vom Erfolg oder Misserfolg der gewählten Bewältigungsstrategie, neu bewertet (vgl. Lazarus & Folkmann 1984, 53f.).

Im schulischen Kontext wurde die Theorie von Lazarus immer wieder als Ausgangsmodell zur Untersuchung von Stress im Lehrberuf herangezogen, denn im Vergleich zu allen anderen Berufen sind Lehrkräfte einer besonders hohen Beanspruchung ausgesetzt. So erfassten Hasselhorn & Nübling (2004, 572f.) das relative Risiko für 67 verschiedene Berufsgruppen bezüglich des Auftretens „arbeitsbedingter psychischer Erschöpfung". Sieben verschiedene Lehrkräftegruppen belegten die vordersten Ränge. Die Berufsschullehrkräfte, zu welchen die Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik zählen, belegten hinter den Sonderschullehrkräften den zweiten Platz. Auch Cramer u. a. (2014, 148) konstatieren für das Lehramt eine hohe Arbeitsbelastung, die sogar signifikant höher ausfiel als in anderen sozialen Berufen. Insbesondere in der Berufseinstiegsphase scheint das Belastungserleben der Lehrkräfte außergewöhnlich hoch (vgl. Keller-Schneider 2009, 108f.).

Besondere Belastungsfaktoren, die speziell mit dem Lehrberuf einhergehen, umfassen große Klassen, mangelnde Motivation der Schüler:innen und Disziplinprobleme (vgl. Abele & Candova 2007, 112).

Zur Bewältigung ihrer beruflichen Anforderungen benötigen Lehrkräfte vielfältige Ressourcen. Dies kann zu Stressgefühlen führen, birgt jedoch auch die Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung. Denn neue Anforderungen fördern auch den Erwerb neuer Fähigkeiten und Ressourcen (vgl. Keller-Schneider u. a. 2020, 66ff.) und die Bewältigung beruflicher Anforderungen führt unweigerlich zu einer Stärkung der beruflichen Selbstwirksamkeit (vgl. Abele & Candova 2007, 114). Nach Abele & Candova (2007, 115) hat die Selbstwirksamkeit einen protektiven Einfluss auf das Belastungserleben der Lehrkräfte. Das bedeutet, je höher die Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit einschätzen, desto weniger belastet fühlen sie sich.

Die Bedeutung persönlicher Ressourcen für den Beurteilungsprozess deutet darauf hin, dass der individuelle Werdegang der Lehrkräfte einen wesentlichen Ein-

doi.org/10.35468/6034-17

fluss darauf haben könnte, wie sie berufliche Herausforderungen wahrnehmen (vgl. Troesch & Bauer 2020, 8).

Um mehr Verständnis dafür zu gewinnen, wie herausfordernd spezifische berufliche Anforderungen für verschiedene Gruppen von Lehrkräften sind, sollten demnach auch der berufliche Werdegang und der Qualifikationshintergrund der Lehrkräfte mitberücksichtigt werden.

Da insbesondere in der beruflichen Fachrichtung Sozialpädagogik ein hoher Lehrkräftebedarf besteht, der bei weitem nicht durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte gedeckt werden kann (vgl. Spanu u. a. 2020, 559), wird verstärkt auf Personen ohne Lehramtsausbildung zurückgegriffen, die über Sonderwege in den Lehrberuf einsteigen können. Diese Sonderwege lassen sich in Direkteinstieg, Seiteneinstieg und Quereinstieg unterscheiden (vgl. Puderbach u. a. 2016, 10f.; Galuschka 2021, 7).

Unter dem *Direkteinstieg* versteht man den Einstieg in die Berufstätigkeit als Lehrkraft an Fachschulen für Sozialpädagogik ohne verpflichtende, vorangegangene oder berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahmen. Der *Quereinstieg* beschreibt den Einstieg in die zweite Phase der Lehrkräftebildung: den Vorbereitungsdienst. Dabei steigen die Lehramtsanwärter:innen „quer" in die grundständige Lehrkräfteausbildung ein und erhalten mit Abschluss des Vorbereitungsdienstes und Ablegen der Zweiten Staatsprüfung eine vollständige Lehrbefähigung. Von einem *Seiteneinstieg* spricht man, wenn Personen als Lehrkräfte in den Schulbetrieb einsteigen, aber noch zusätzlich berufsbegleitend eine pädagogische und didaktische Qualifizierung erhalten.

Das Laufbahnmodell von Lent u. a. (1994, 101) geht davon aus, dass Personen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen eher einen Berufswechsel vornehmen als Personen mit niedrigen Selbstwirksamkeitserwartungen. Daher könnte vermutet werden, dass Lehrkräfte, die im Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg an die Fachschulen für Sozialpädagogik kommen, die beruflichen Anforderungen anders bewerten als grundständig qualifizierte Lehrkräfte.

Es ist jedoch nicht klar, ob Quer-, Seiten- oder Direkteinsteigende von ihrer vorherigen Ausbildung und Berufserfahrung profitieren, wenn sie sich mit den Anforderungen im Lehrer:innenberuf auseinandersetzen müssen. Arbeits- und Lebenserfahrungen der nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräfte führen nicht automatisch zu besseren unterrichtsbezogenen Fähigkeiten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Quereinsteiger:innen im Vergleich zu traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärter:innen über weniger pädagogisch-psychologisches bzw. bildungswissenschaftliches Wissen verfügen (vgl. z. B. Kunina-Habenicht u. a. 2013, 14ff.). Keller-Schneider u. a. (2016, 64ff.) erfassten keine Unterschiede zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Quereinsteigenden. Die Untersuchung von Bauer & Troesch (2019, 299) zeigt, dass die Zusammenarbeit im Schulteam einen wichtigen Faktor für die Bewältigung beruflicher Anforderungen für

nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte darstellt. Da den nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräften Strategien fehlen, um mit den beruflichen Anforderungen des Lehrberufs zurecht zu kommen, stützen sie sich in ihrer Bewältigung primär auf die Inanspruchnahme von Hilfe im Schulteam und vermissen dabei die gewohnten Teamstrukturen ihres vorherigen Berufs (vgl. Bauer & Troesch 2019, 302).

Die Befundlage zum Einfluss des Qualifikationshintergrundes auf das Belastungserleben der Lehrkräfte ist bislang rar und uneinheitlich. Folglich ist derzeit nicht bekannt, ob ein Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg einen Einfluss auf das Belastungserleben hat. Daher untersucht die vorliegende Studie auf Grundlage der obigen Literaturübersicht folgende Fragestellungen:

1. Unterscheiden sich grundständig qualifizierte Lehrkräfte und nicht-grundständig qualifizierte Lehrkräfte (Direkt-, Seiten- und Quereinsteigende sowie Lehrkräfte, die schulartfremd unterrichten) an Fachschulen für Sozialpädagogik in ihrer subjektiv empfundenen beruflichen Belastung?
2. Welchen Einfluss haben individuelle Faktoren (Alter, Geschlecht, berufliche Vorerfahrung, Arbeitsumfang, Ausmaß der Unterrichtsstörungen und kollegiale Kooperation) auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrkräfte?
3. Welchen Einfluss haben schulische Faktoren (Schulklima und Schulgröße) auf die subjektiv empfundene berufliche Belastung der Lehrkräfte?

3 Methode

Die Daten dieses Beitrages basieren auf einer Online-Befragung von Lehrkräften an Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik, die im Rahmen des Projekts „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) am Deutschen Jugendinstitut e.V. durchgeführt wurde. Die Zielgruppe der Befragung waren Lehrkräfte, die an Fachschulen für Sozialpädagogik in der Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher unterrichten. Es wurde eine bundesweite Vollerhebung aller Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik angestrebt. Aufgrund der COVID-19-Pandemie konnten nicht alle Anträge zur Genehmigung der Befragung bei den zuständigen Ministerien bzw. Schulämtern bewilligt werden. Im Frühjahr 2022 wurden die Schulleitungen von 597 Fachschulen für Sozialpädagogik aus 15 Bundesländern, die über offizielle Register und Internetrecherchen identifiziert werden konnten (und für die Genehmigungen vorlagen), mit der Bitte kontaktiert, die Einladungen zur Online-Befragung an ihre Lehrkräfte weiterzuleiten.

doi.org/10.35468/6034-17

3.1 Stichprobe

Nach Abschluss der Erhebungsphase lagen 1.077 vollständig ausgefüllte Online-Fragebögen vor. Es hatten sich Lehrkräfte von 363 Schulen beteiligt, was einem Rücklauf von rund 61 % auf Schulebene entspricht. Die Analysen basieren auf einer finalen Stichprobe von 850 Personen, da alle Befragten ausgeschlossen wurden, die keinen Schulcode angegeben hatten und sich somit keiner Schule zuordnen ließen (n=123) oder die in den Modellen kontrollierten Variablen nicht beantwortetet hatten (n=104).

3.2 Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen wurde in Zusammenarbeit mit Expert:innen aus Fachpraxis, Politik und Wissenschaft entwickelt und pilotiert. Wann immer möglich, wurden bereits erprobte Items, Skalen oder standardisierte Fragebögen übernommen, um für eine möglichst zuverlässige und gültige Erhebung zu sorgen.

Die Skala zur Erfassung der *Beruflichen Belastung* wurde aus den Skalen „Erlebte Belastung“ (Dann u. a. 2014, 3) und „Belastungserleben im Lehrerberuf: Erschöpfung und Depression“ (Baumert u. a. 2008, 100) gebildet. Ein Cronbach Alpha von 0,91 weist auf eine hohe interne Konsistenz der Skala hin. Die Fragen zum persönlichen Belastungserleben wurden auf einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die generierte Variable bewegt sich demnach auf einer Werteskala von 1 (wenig belastet) bis 4 (stark belastet).

Die Operationalisierung des *Qualifikationshintergrundes* erfolgte anhand des absolvierten Studiengangs und anhand der verpflichtenden Nachqualifizierungsmaßnahmen. Lehrkräfte, die den klassischen Ausbildungsweg gewählt und das Lehramt Berufliche Bildung für die Fachrichtung Sozialpädagogik studiert haben, zählen zu den *grundständig ausgebildeten Lehrkräften*. Die drei Untergruppen der *Quereinsteigenden, Seiteneinsteigenden und Direkteinsteigen* wurden wie oben skizziert nach Puderbach u. a. (2016, 10f.) und Galuschka (2021, 7) ausdifferenziert. Die letzte Qualifikationsgruppe besteht aus Lehrkräften, die zwar nicht das Lehramt für berufliche Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik studiert haben, dafür aber eine Lehrbefähigung für eine andere Schulart oder ein anderes Fach besitzen. Daraus ergibt sich eine kategoriale Variable mit fünf Ausprägungen, die alle relevanten Qualifikationshintergründe abbildet: „Grundständig ausgebildet“, „Quereinstieg“, „Seiteneinstieg“, „Direkteinstieg“ und „Anderes Lehramt“.

Die Skala zur *Unterrichtsstörung* stammt aus der COACTIV-Studie (Baumert 2008, 160) und wurde nur geringfügig angepasst. Die sechs Items werden durch eine vierstufige Likert-Skala beantwortet (trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft zu). Die resultierende Variable bewegt sich demnach zwischen den Werten 1 (wenige Unterrichtsstörungen) bis 4 (viele Unterrichtsstörungen).

doi.org/10.35468/6034-17

Die Skalen zum *Schulklima*, zur *Kollegialen Kooperation* sowie die Fragen zum *Arbeitsumfang* und der *beruflichen Vorerfahrung* stammen aus dem „Teaching and Learning International Survey“ (TALIS) der OECD (Ainley & Carstens 2018, 420ff.). Die Skala *Schulklima* besteht aus vier Items, die durch eine vierstufige Likert-Skala beantwortet werden können (stimme überhaupt nicht zu, stimme nicht zu, stimme zu, stimme stark zu). Die generierte Variable bewegt sich folglich auf einer Werteskala von 1 (negatives Schulklima) bis 4 (positives Schulklima). Die individuellen Einschätzungen des Schulklimas durch die Befragten wurden auf Schulebene aggregiert, indem für jede Schule der Mittelwert über alle Lehrkräfte gebildet wurde. Die Skala *Kollegiale Kooperation* besteht aus sieben Items, die durch eine sechsstufige Likert-Skala beantwortet werden konnten. Hier wurden Möglichkeiten der kollegialen Beratung und Kooperation vorgegeben und abgefragt, wie häufig diese im Schulalltag vorkommen (nie, einmal im Jahr oder seltener, 2-4 Mal im Jahr, 5-10 Mal im Jahr, 1-3 Mal im Monat, einmal die Woche oder öfter). Aufgrund geringer Fallzahlen in den äußersten Häufigkeitskategorien (nie bzw. einmal die Woche oder öfter), wurden diese zusammengefasst. Die generierte Variable bewegt sich demnach auf einer Werteskala von 0 (seltene Kooperation) bis 3 (häufige Kooperation).
Zur Erfassung der Schulgröße wurde erfragt, ob an der Schule neben dem Ausbildungsgang zur Erzieherin bzw. zum Erzieher noch weitere fachverwandte oder fachfremde Bildungsgänge angeboten werden. So lässt sich einschätzen, ob es sich bei den Schulen um kleine Fachschulen oder große berufliche Bildungszentren handelt.

3.3 Statistische Analysen

Da eine Klumpenstichprobe vorliegt und teilweise mehrere Lehrkräfte von einer Schule an der Befragung teilnahmen, weisen die Daten eine Mehrebenenstruktur auf. Die Lehrkräfte befinden sich auf der ersten Datenebene und sind geschachtelt in Schulen, die der zweiten Datenebene zuzuordnen sind. Da sich Lehrkräfte einer Schule aufgrund des Einflusses geteilter Schulmerkmale i.d.R. ähnlicher sind als Lehrkräfte unterschiedlicher Schulen, stellen die einzelnen Lehrkräfte in der Stichprobe keine unabhängigen Beobachtungen dar. Um diese Datenstruktur adäquat zu berücksichtigen, bauen die vorliegenden Analysen auf Mehrebenenmodellen auf. Aufgrund der Stichprobenzusammensetzung (durchschnittlich nur 2,5 Lehrkräfte pro Schule) wird aus methodischen Gesichtspunkten von Modellen mit zufälligen Steigungen abgesehen. Zudem wird aufgrund der kleinen Gruppengrößen auf eine Zentrierung der Variablen am Schulmittelwert verzichtet. Um die aufgestellten Hypothesen zu den unterschiedlichen Einflüssen der personen- und schulbezogenen Faktoren auf das Belastungsempfinden der Lehrkräfte zu überprüfen, werden die Mehrebenenmodelle schrittweise aufgebaut. In einem ersten Modell werden dafür die Qualifikationshintergründe der

doi.org/10.35468/6034-17

Lehrkräfte sowie die Individualvariablen in das Modell aufgenommen. In Modell 2 wird die wahrgenommene Unterrichtsstörung ergänzt. Zuletzt werden in Modell 3 die Variablen auf Schulebene eingefügt. In allen Modellen bilden die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte die Referenzgruppe für den Vergleich des mittleren Belastungsniveaus zwischen Lehrkräften mit verschiedenen Qualifikationshintergründen.
Nicht gezeigt wird das sogenannte Nullmodell, in dem keine erklärenden Variablen enthalten sind. Dieses dient u. a. dazu, den Anteil an Varianz in den abhängigen Variablen zu ermitteln, der auf die Schulebene entfällt (Interkorrelationskoeffizient, kurz ICC). In den vorliegenden Analysen beträgt der ICC im Nullmodell rund 16 %, womit ein beträchtlicher Anteil der Varianz in der wahrgenommenen Belastung zwischen den Schulen liegt. Der Anteil der erklärten Varianz in den Mehrebenenmodellen (R^2) wurde Snijders & Bosker (1994, 350 ff.) folgend mittels der proportionalen Reduktion der Gesamtvarianz zwischen dem Nullmodell und den folgenden Modellen berechnet. Die Datenanalysen erfolgten mit Hilfe der statistischen Analysesoftware Stata 17 (StataCorp 2021).

4 Ergebnisse

4.1 Stichprobenbeschreibung

Rund 18 % der Lehrkräfte in der Stichprobe haben das Lehramt für die berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik studiert und sind somit grundständig für die Lehrtätigkeit an den Fachschulen für Sozialpädagogik ausgebildet (s. Tabelle 1). Etwa 60 % der Lehrkräfte haben kein Lehramt studiert und unterrichten über den Quer-, Seiten- oder Direkteinstieg an den Fachschulen für Sozialpädagogik. Die größte Untergruppe bilden dabei die Direkteinsteigenden mit einem Anteil von rund 31 %. Etwa 22 % der Lehrkräfte in der Stichprobe haben ein anderes Lehramt studiert, z. B. für allgemeinbildende oder (andere) berufliche Fächer der Sekundarstufe II, für die Sekundarstufe I oder die Primarstufe.
Mit einem Anteil von rund 31 % sind Lehrkräfte im Alter von unter 40 Jahren ebenso häufig in der Stichprobe vertreten wie im Alter von 40 bis 49 Jahren, gefolgt von Lehrkräften im Alter von 50 bis 59 Jahren (27 %) und 60 Jahren oder älter (11 %). Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters signifikant (s. Tabelle 1). Der größte Anteil der jüngeren Lehrkräfte unter 40 Jahren findet sich bei den grundständig Qualifizierten (38 %), der kleinste Anteil findet sich bei den Direkteinsteigenden (25 %). Die Stichprobe weist mit rund 79 % einen hohen Anteil an weiblichen Lehrkräften auf. Zuletzt zeigen die deskriptiven Befunde, dass rund 81 % der Lehrpersonen in der Stichprobe vor dem Einstieg in den Lehrberuf mindestens einen anderen Beruf ausgeübt haben. Hier finden sich erwartungsgemäß signifikante Unterschie-

doi.org/10.35468/6034-17

de in Abhängigkeit von der Qualifikation: Jeweils über 90 % der Quer-, Seiten- und Direkteinsteigenden haben einen Vorberuf ausgeübt, während sich der Anteil bei den Lehrkräften mit Lehramtsstudium nur auf rund 61 % bzw. 65 % beläuft (s. Tabelle 1).

Tab. 1: Deskriptive Stichprobenbeschreibung der Qualifikationsgruppen (Angaben in %)

	Alter				**Geschlecht**	**Berufserfahrung**	**N (% Gesamt)**
	U40	40-49	50-59	Ü60	Weiblich	Mit Vorberuf	
Grundständig ausgebildet	38,2	28,9	26,3	6,6	79,6	64,5	152 (17,9)
Quereinstieg	35,3	40,2	20,6	3,9	78,4	90,2	102 (12,0)
Seiteneinstieg	29,5	26,8	33,6	10,1	82,6	95,3	149 (17,5)
Direkteinstieg	25,3	35,6	26,8	12,3	81,2	93,5	261 (30,7)
Anderes Lehramt	32,3	25,3	26,3	16,1	73,7	61,3	186 (21,9)
Gesamtstichprobe	31,1	31,2	27,1	10,7	79,2	81,2	850 (100,0)

Anmerkung. x^2-Tests zeigen signifikante Gruppenunterschiede für das Alter ($p<0,01$) und die berufliche Vorerfahrung ($p<0,001$).

4.2 Multivariate Befunde

Die Modelle werden schrittweise aufgebaut. Zur vorläufigen Beantwortung der ersten Fragestellung dient Modell 1. Dieses zeigt, dass Lehrkräfte aus dem Direkteinstieg sowie Lehrkräfte, die ein anderes Lehramtsstudium absolviert haben, sich beruflich signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte (s. Tabelle 2). Auch bei den Quer- und Seiteneinsteigenden zeigt sich eine *tendenziell* geringere berufliche Belastung, wenngleich keine signifikanten Effekte vorliegen. Die größte Differenz in der wahrgenommenen Belastung findet sich im Vergleich zu den Direkteinsteigenden, die ihre Belastung um etwa ein Fünftel eines Skalenpunktes (auf einer Skala von 1 bis 4) geringer einschätzen als die grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Mit einem Cohens *d* von 0,31 unterscheiden sich die Gruppenmittelwerte um etwa 30 % einer Standardabweichung in der beruflichen Belastung, was einem Effekt von kleiner bis mittlerer Stärke entspricht (vgl. Cohen 1988).
Zur Beantwortung von Fragestellung 2 werden, neben dem Qualifikationshintergrund, die Einflüsse weiterer individueller Faktoren auf das Belastungsempfinden untersucht (Modell 1). So spielt u. a. das Alter eine Rolle: Im Vergleich zu Lehr-

doi.org/10.35468/6034-17

kräften unter 40 Jahren, fühlen sich ältere Lehrkräfte signifikant geringerer durch den Beruf belastet. Die Effektstärke nimmt dabei tendenziell mit dem Alter zu, sodass Lehrkräfte, die 60 Jahre oder älter sind, die geringste Belastung berichten (s. Tabelle 2). Zudem zeigt sich auch ein Unterschied nach dem Geschlecht. Lehrerinnen fühlen sich im Durchschnitt beruflich signifikant stärker belastet als Lehrer ($\beta=0{,}11$; $p<0{,}015$). Obwohl die theoretischen Annahmen darauf hindeuten, dass die berufliche Vorerfahrung einen Einfluss auf das Belastungsempfinden hat, lässt sich dies anhand der vorliegenden Analysen nicht zeigen.
Zudem spielt die Häufigkeit der kollegialen Kollaboration bzw. Beratung eine Rolle für die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte. So fühlen sich Lehrkräfte, die zwei bis vier Mal oder fünf bis zehn Mal im Jahr mit ihren Kolleg:innen zusammenarbeiten, signifikant geringer belastet als Lehrkräfte, die nur einmal im Jahr oder seltener vom kollegialen Austausch profitieren ($\beta=-0{,}13$; $p<0{,}05$). Häufige kollegiale Kollaboration (einmal im Monat oder öfter) zeigt dabei keinen signifikanten, entlastenden Effekt. Außerdem wird aus den Ergebnissen deutlich, dass Lehrkräfte sich mit einem zunehmenden Umfang an Unterrichtswochenstunden signifikant stärker belastet fühlen (s. Tabelle 2). Modell 1 erklärt mit den Individualvariablen rund 8% der Gesamtvarianz in der wahrgenommenen Belastung der Lehrkräfte. Zudem sinkt der ICC von 15% im Nullmodell auf 13% in Modell 1 ab. Ein Teil der Varianz im Belastungsempfinden *zwischen den Schulen* kann also allein durch die Zusammensetzung der Schulen hinsichtlich individueller Merkmale der Lehrkräfte erklärt werden.
In Modell 2 wird nun die durch die Lehrkräfte wahrgenommene Unterrichtsstörung ergänzt. Die Unterrichtsstörung hat einen hochsignifikanten, positiven Einfluss auf die wahrgenommene Belastung ($\beta=0{,}28$; $p<0{,}001$). Unter Kontrolle der Unterrichtsstörung schrumpft zudem der Einfluss des Alters, was darauf hindeutet, dass ein Teil des Alterseffekts durch die Unterrichtsstörung erklärt wird. Darüber hinaus verschwindet der signifikante Effekt der kollegialen Zusammenarbeit unter Kontrolle der Unterrichtsstörung vollständig. Der Anteil der erklärten Gesamtvarianz steigt in diesem Modell auf 14 % an, was erneut verdeutlicht, dass Unterrichtsstörungen eine große Relevanz für die wahrgenommene Belastung besitzen.
In Modell 3 werden zuletzt die Schulvariablen *Schulklima* und *Schulgröße* hinzugefügt. Beide Variablen zeigen signifikante Effekte auf die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte (s. Tabelle 2). Nimmt die (positive) Wahrnehmung des durchschnittlichen Schulklimas an einer Schule zu, sinkt die Belastung der Lehrkräfte signifikant ($\beta=-0{,}24$; $p<0{,}001$). Die Schulgröße wirkt sich unvorteilhaft auf das Belastungsempfinden aus: Lehrkräfte an größeren Schulen, die mehr als einen beruflichen Bildungsgang anbieten, fühlen sich im Vergleich zu Lehrkräften an kleineren Schulen, die nur den Ausbildungsgang zur Erzieherin bzw. zum Erzieher anbieten, signifikant stärker belastet ($\beta=0{,}12$; $p<0{,}05$). Zudem

doi.org/10.35468/6034-17

sinkt der Effekt des Direkteinstiegs unter Hinzunahme dieser Variablen auf -0,16 (p<0,01) und der Effekt der Lehrkräfte mit anderem Lehramt ist nicht länger signifikant. Somit wird ein Teil der Differenz im Belastungsempfinden dadurch erklärt, dass sich Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen nicht nur hinsichtlich ihrer individuellen Ausbildungswege, sondern auch hinsichtlich der Schulen unterscheiden, an denen sie unterrichten. So scheinen die Schulen, an denen Direkteinsteigende und Lehrkräfte mit anderem Lehramt vermehrt zu finden sind, tendenziell kleiner zu sein und ein besseres Schulklima aufzuweisen, was zu einer geringeren Belastung ihrer Lehrkräfte führt. Die Ergebnisse machen deutlich, dass nur bei den Direkteinsteigenden davon ausgegangen werden kann, dass die Qualifikation einen robusten Effekt auf das Belastungsempfinden hat. Bei den Lehrkräften, die schulartfremd unterrichten, lässt sich deren geringere berufliche Belastung jedoch durch unterschiedliche Schulmerkmale erklären. Erwartungsgemäß nimmt der ICC in diesem Modell etwas ab (11 %), da ein Teil der Varianz auf Schulebene durch die Schulmerkmale erklärt wird. Das Modell erklärt 16 % der Gesamtvarianz im Belastungsempfinden der Lehrkräfte.

Tab. 2: Mehrebenenmodelle zur beruflichen Belastung der Lehrkräfte in Abhängigkeit von Individual- und Schulvariablen

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Individualvariablen			
Qualifikationshintergrund			
Grundständige Ausb. (Ref.)	-	-	-
Quereinstieg	*-0,04*	*-0,04*	*-0,03*
	(0,08)	*(0,07)*	*(0,07)*
Seiteneinstieg	*-0,03*	*-0,07*	*-0,05*
	(0,07)	*(0,07)*	*(0,07)*
Direkteinstieg	*-0,18***	*-0,20****	*-0,16***
	(0,06)	*(0,06)*	*(0,06)*
Anderes Lehramt	*-0,13**	*-0,13**	*-0,12*
	(0,06)	(0,06)	(0,06)
Alter			
Unter 40 Jahre (Ref.)	-	-	-
40-49 Jahre	*-0,13**	*-0,10**	*-0,10**
	(0,05)	*(0,05)*	*(0,05)*

doi.org/10.35468/6034-17

50-59 Jahre	*-0,18******	*-0,13**	*-0,11**
	(0,05)	*(0,05)*	*(0,05)*
60 Jahre oder älter	-0,26***	-0,20**	-0,20**
	(0,07)	(0,07)	(0,07)
Geschlecht: Weiblich	0,11*	0,13**	0,12*
	(0,05)	(0,05)	(0,05)
Berufliche Vorerfahrung	0,01	0,01	0,01
	(0,06)	(0,05)	(0,05)
Kollegiale Kollaboration			
1x im Jahr/seltener	-	-	-
2-4x im Jahr	*-0,13**	*-0,10*	*-0,09*
	(0,06)	*(0,05)*	*(0,05)*
5-10x im Jahr	*-0,13**	*-0,09*	*-0,06*
	(0,06)	*(0,06)*	*(0,06)*
1x im Monat/öfter	*-0,09*	*-0,04*	*-0,01*
	(0,06)	(0,06)	(0,06)
Unterrichtswochenstunden	0,01**	0,01***	0,01**
	(0,00)	(0,00)	(0,00)
Unterrichtsstörung		0,28***	0,28***
		(0,04)	(0,04)
Schulvariablen			
Schulklima			-0,24***
			(0,06)
Schulgröße			0,12*
			(0,06)
Konstante	2,36***	1,84***	2,54***
	(0,09)	(0,11)	(0,25)
Varianz Level 2	0,04***	0,04***	0,03***
	(0,01)	(0,01)	(0,01)
Varianz Level 1	0,29***	0,27***	0,27***
	(0,02)	(0,02)	(0,02)
ICC	0,13	0,13	0,11
R^2	0,08	0,14	0,16

Anmerkung. Berichtet werden die Regressionskoeffizienten sowie die Standardfehler in Klammern; * p<0,05; ** p<0,01; *** p<0,001.

doi.org/10.35468/6034-17

5 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass sich Lehrkräfte aus dem Direkteinstieg an Fachschulen für Sozialpädagogik beruflich signifikant geringer belastet fühlen als grundständig ausgebildete Lehrkräfte. Diese Ergebnisse lassen sich mit Hilfe des Laufbahnmodells von Lent u. a. (1994, 101) erklären, welches davon ausgeht, dass Personen mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen wahrscheinlicher einen Berufswechsel vollziehen als Personen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen. Denn der Entscheidung für einen Direkteinstieg gehen vermutlich hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und die Erwartung positiver Handlungsergebnisse voran. Diese positiven Erwartungen der eigenen Handlungsfähigkeit sind wiederum wichtige Ressourcen für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und können sich positiv auf das Belastungserleben der Lehrkräfte auswirken.
Im Vergleich mit den Lehrkräften, die ein anderes Lehramtsstudium absolviert haben, zeigt sich im ersten Modell ebenfalls eine signifikant stärkere Belastung der grundständig ausgebildeten Lehrkräfte. Der Effekt kann jedoch durch die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen erklärt werden. Verglichen mit den Quer- und Seiteneinsteigenden zeigt sich lediglich eine tendenziell stärkere berufliche Belastung der grundständig qualifizierten Lehrkräfte, es handelt sich hierbei jedoch nicht um signifikante Effekte.
Damit stimmen die Ergebnisse zum Vergleich zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Quereinsteigenden mit den Ergebnissen von Keller-Schneider u. a. (2016, 64ff.) überein. Unter den von ihnen befragten Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase zeigten sich ebenfalls keine Unterschiede in der Bewältigung beruflicher Anforderungen zwischen Quereisteigenden und grundständig qualifizierten Lehrkräften (vgl. Keller-Schneider u. a. 2016, 64ff.).
Obwohl die Ergebnisse von Troesch & Bauer (2020, 7) darauf hindeuten, dass die berufliche Vorerfahrung einen Einfluss auf das Belastungsempfinden besitzt, lässt sich dies anhand der vorliegenden Analysen nicht zeigen. Dies könnte jedoch mit der zugrundeliegenden Stichprobe der vorliegenden Studie zusammenhängen. Denn wie aus der deskriptiven Stichprobenbeschreibung hervorgeht, haben rund 81 % der Lehrkräfte zuvor einen anderen Beruf ausgeübt. Daher zeigt sich womöglich aufgrund der ungleichen Verteilung der Variablen in der Stichprobe kein Effekt der beruflichen Vorerfahrung.
Die vorliegenden Ergebnisse entsprechen weitestgehend den empirischen Befunden vorangegangener Studien zur Bedeutung von Unterrichtsstörungen für das Belastungserleben der Lehrkräfte. Auch in dieser Studie zeigt sich, dass Störungen im Unterricht einen wesentlichen Faktor im Belastungserleben der Lehrkräfte darstellen. Demnach fühlen sich Lehrkräfte, die häufiger von Unruhe und Störungen in ihrer Klasse berichten, deutlich stärker belastet. Zudem finden sich

doi.org/10.35468/6034-17

robuste Alterseffekte, die zeigen, dass die Fachschullehrkräfte sich mit zunehmendem Alter beruflich geringer belastet fühlen. Darüber hinaus schrumpft unter Kontrolle der Unterrichtsstörung der Einfluss des Alters. Demnach fühlen sich ältere Lehrkräfte u.a. deshalb weniger durch den Lehrberuf belastet, weil sie ihren Unterricht als weniger störungsanfällig empfinden. Dies steht vermutlich auch im Zusammenhang mit der Berufserfahrung der Lehrkräfte, die stark mit dem Alter korreliert und deshalb nicht in die statistischen Analysen der vorliegenden Studie aufgenommen wurde. Die Klassenführung wird als eine der größten Herausforderungen für Lehrkräfte zu Beginn ihrer Berufslaufbahn beschrieben (vgl. Chaplain 2008, 205). In Einklang mit Antoniou u.a. (2006, 688) kann vermutet werden, dass die jüngeren Lehrkräfte (noch) nicht die notwendigen Strategien besitzen, um mit den Anforderungen des Lehrberufs umzugehen. Auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Beltman u.a. 2011, 190) und das pädagogische Wissen (Klusmann u.a. 2012, 286) der Lehrkräfte können in diesem Kontext eine Rolle spielen und sich vorteilhaft auf das Belastungserleben auswirken. So nehmen sowohl die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Klassen & Chiu 2010, 748) als auch das pädagogische Wissen junger Lehrkräfte (Lauermann & König 2016, 17) am Anfang ihrer Berufslaufbahn zu, erreichen nach einigen Jahren im Lehrberuf ihren Höhepunkt und fallen anschließend wieder ab. Zudem zeigen die vorliegenden Analysen, dass weibliche Lehrkräfte sich beruflich signifikant stärker belastet fühlen. Auch dieser Befund ist konsistent mit der vorherigen Forschung (vgl. Antoniou u.a. 2006, 688; Chaplain 2008, 205; Klassen & Chiu 2010, 748).
Auch die Häufigkeit der kollegialen Kollaboration bzw. Beratung spielt eine Rolle für die wahrgenommene Belastung der Lehrkräfte. So fühlen sich Lehrkräfte, die häufiger mit ihren Kolleg:innen zusammenarbeiten, signifikant geringer belastet als Lehrkräfte, die seltener vom kollegialen Austausch profitieren. Auch vorherige Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Kooperation und Kollaboration im Lehrer:innenkollegium die berufliche Belastung reduzieren (vgl. Wolgast & Fischer 2017, 110) und die Berufszufriedenheit steigern (vgl. Shen u.a. 2012, 222; Olsen & Huang 2019, 19), welche eng mit der beruflichen Belastung zusammenhängt. Sehr häufige kollegiale Kollaboration (einmal im Monat oder öfter) zeigt dabei in den vorliegenden Analysen keinen signifikanten, entlastenden Effekt. Womöglich könnte eine sehr häufige Zusammenarbeit im Team von den Lehrkräften sogar als eine zusätzliche (zeitliche) Belastung empfunden werden.
Jedoch verschwindet der signifikante Effekt der kollegialen Zusammenarbeit unter Kontrolle der Unterrichtsstörung vollständig. Unter der Berücksichtigung der Studie von Bauer & Troesch (2019, 302), deren Ergebnisse darauf hindeuteten, dass die kollegiale Kooperation dafür genutzt wird, um berufliche Anforderungen zu bewältigen, kann angenommen werden, dass der entlastende Effekt der kollegialen Zusammenarbeit über die wahrgenommene Unterrichtsstörung mediiert wird. Demnach nutzen die Lehrkräfte den Austausch mit ihren Kolleg:innen

doi.org/10.35468/6034-17

vermutlich als berufliche Ressource, die ihnen dabei hilft, Störungen im Unterricht zu reduzieren oder diese eher als ein allgemeines Problem des Lehrberufs zu bewerten (da auch andere Lehrpersonen Unterrichtsstörungen erleben), was wiederum in einer geringeren wahrgenommenen Belastung resultieren kann (vgl. Cramer u.a. 2018, 7). Die vorliegenden Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass Lehrkräfte mit verschiedenen Qualifikationshintergründen sich auch hinsichtlich der Bedingungen an den Schulen unterscheiden, an denen sie unterrichten. So scheinen die Schulen, an denen Direkteinsteigende und Lehrkräfte mit anderem Lehramt vermehrt zu finden sind, tendenziell kleiner zu sein und ein besseres Schulklima aufzuweisen, was zu einer geringeren Belastung ihrer Lehrkräfte führt.

Limitierend ist festzuhalten, dass sich die Einstiegsvoraussetzungen und Nachqualifizierungsmaßnahmen je nach Bundesland und Bedarfslage stark unterscheiden können. Aus diesem Grund sind die Ausbildungswege und Qualifikationshintergründe der Lehrkräfte auch innerhalb der Gruppen der Direkt-, Seiten- und Quereinsteigenden sehr heterogen. Zudem handelt es sich bei der Stichprobe ausschließlich um Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik, die in der Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher tätig sind. Über die Allgemeingültigkeit der Ergebnisse können daher keine Aussagen getroffen werden. Da sich die vorliegenden Befunde jedoch mit den Befunden anderer Studien (vgl. z.B. Keller-Schneider u.a. 2016, 64ff.) decken, kann eine gewisse Allgemeingültigkeit unterstellt werden. Kritisch angemerkt werden muss auch, dass es sich bei allen Angaben um Selbsteinschätzungen handelt. In zukünftigen Studien sollte die Rolle der Selbstwirksamkeitserwartung der grundständig und nicht-grundständig qualifizierten Lehrkräfte verstärkt untersucht werden. Bislang gibt es hierzu nur internationale Forschung, die kein eindeutiges Bild zeichnet (vgl. Lucksnat u.a. 2022, 266f.).

Insgesamt lässt sich jedoch festhalten, dass die vorliegende Arbeit als eine der ersten in Deutschland die Rolle des Qualifikationshintergrundes von Lehrkräften auf das Belastungserleben untersucht. Es zeigt sich, dass die grundständig qualifizierten Lehrkräfte sich unwesentlich von den Quereinsteigenden und Seiteneinsteigenden sowie den schulartfremd unterrichtenden Lehrkräften unterscheiden. Jedoch fühlen sich Lehrkräfte, die im Direkteinstieg an die Fachschulen gekommen sind, signifikant geringer belastet. Dieser Befund sollte aufgegriffen und weiter erforscht sowie bezüglich seiner praktischen Bedeutsamkeit geprüft werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse sollten langfristig für eine verbesserte Lehrkräftebildung genutzt werden, um das subjektive Belastungserleben der Lehrkräfte zu senken.

doi.org/10.35468/6034-17

Literatur

Abele, A. E. & Candova, A. (2007): Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf: Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 21 (2), 107-118.
Ainley, J. & Carstens, R. (2018): Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework. Paris: OECD Publishing.
Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.-N. (2006): Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. In: Journal of Managerial Psychology 21 (7), 682-690.
Bauer, C. E. & Troesch, L. M. (2019): Der Lehrberuf als Zweitberuf: Herausforderungen, Bewältigung und Berufsausstieg. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 9 (3), 289-307.
Baumert, J. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011): Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. In: Educational Research Review 6 (3), 185-207.
Chaplain, R. P. (2008): Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. In: Educational Psychology 28 (2), 195-209.
Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioural sciences. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
Cramer, C., Friedrich, A. & Merk, S. (2018): Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. In: Bildungsforschung 1, 1-23.
Cramer, C., Merk, S. & Wesselborg, B. (2014): Psychische Erschöpfung von Lehrerinnen und Lehrern. Repräsentativer Berufsgruppenvergleich unter Kontrolle berufsspezifischer Merkmale. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7 (2), 138-156.
Dann, H. D., Humpert, W., Krause, F., Kügelgen, T. von, Rimele, W. & Tennstädt, K.-C. (2014): Subjektive Aspekte des Lehrerberufs. Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften e.V.
Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014): Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. In: Journal of Educational Psychology 106 (2), 569-583.
Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann Verlag, 712-744.
Galuschka, K. (2021): Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen. WiFF Abeitspapier Nr.6. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte.
Hasselhorn, H.-M. & Nübling, M. (2004): Arbeitsbedingte psychische Erschöpfung bei Erwerbstätigen in Deutschland. In: Arbeitsmedizin, Sozialmedizin, Umweltmedizin 39 (11), 568-576.
Keller-Schneider, M. (2009): Beanspruchung im Berufseinstieg. Eine Frage der Berufsphase oder der Persönlichkeit? In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37 (28), 108-112.
Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs-oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen. Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 50-75.
Keller-Schneider, M. (2020): Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. In: Journal für LehrerInnenbildung 20 (3), 64-73.
Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010): Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. In: Journal of Educational Psychology 102 (3), 741-756.

doi.org/10.35468/6034-17

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26 (4), 275-290.
Kunina-Habenicht, O., Schulze-Stocker, F., Kunter, M., Baumert, J., Leutner, D., Förster, D. & Terhart, E. (2013). Die Bedeutung der Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium und deren individuelle Nutzung für den Aufbau des bildungswissenschaftlichen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(1), 1-23.
Lauermann, F. & König, J. (2016): Teachers' professional competence and wellbeing: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. In: Learning and Instruction 45, 9-19.
Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. Berlin: Springer.
Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: Journal of Vocational Behavior 45 (1), 79-122.
Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2022): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 36 (4), 263-278.
Olsen, A. & Huang, F. (2019): Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey. In: Education Policy Analysis Archives 27 (11), 1-31.
Puderbach, R., Stein, K. & Gehrmann, A. (2016): Nicht-grundständige Wege in den Lehrerberuf in Deutschland–Eine systematisierende Bestandsaufnahme. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 5-30.
Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K. & Ma, X. (2012): Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04. In: American Educational Research Journal 49 (2), 200-230.
Snijders, T. A. & Bosker, R. J. (1994): Modeled variance in two-level models. In: Sociological methods & research 22 (3), 342-363.
Spanu, S., Meyer, N. & Karsten, M.-E. (2020): Qualifizierung für die Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte. Beschreibung und Diskussion empirischer Entwicklungen zur Ausbildung von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen mit der Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Neue Praxis 20 (6), 552-565.
StataCorp (2021): Stata Statistical Software: Release 17. College Station, TX: StataCorp LLC.
Troesch, L. M. & Bauer, C. E. (2020): Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. In: Frontiers in psychology 10, 1-14.
van Dick, R. & Stegmann, S. (2012): Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf–Theorien und Modelle. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Berlin: Springer, 41–59.
Wolgast, A. & Fischer, N. (2017): You are not alone: colleague support and goal-oriented cooperation as resources to reduce teachers' stress. In: Social Psychology of Education 20 (1), 97-114.

doi.org/10.35468/6034-17

Autorinnenangaben

Katharina Galuschka, Dr.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Erhebungen, quantitative Forschungsmethoden, Weiterbildung und Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung
Nockherstraße 2, 81541 München
galuschka@dji.de

Susanne Wirag, M.A.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Quantitative Erhebungen, Aus- und Weiterbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung
Nockherstraße 2, 81541 München
wirag@dji.de

Kirsten Fuchs-Rechlin Galuschka, Prof. Dr.
Deutsches Jugendinstitut e.V.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Systeme frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung, Berufsfeld- und Professionsforschung, Bildungsungleichheit, Analysen amtlicher Statistiken
Nockherstraße 2, 81541 München
fuchs-rechlin@dji.de

doi.org/10.35468/6034-17

Alexandra Damm

Berufliches Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden in den Lehrer:innenberuf

Abstract

Im Beitrag wird aus einer berufsbiografischen und praxeologischen Perspektive der Frage nachgegangen, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis in den autobiografischen Erzählungen von Seiteneinsteigenden dokumentiert. Informiert durch professionstheoretische Überlegungen rückt dabei auch die Frage in den Fokus, ob bzw. inwiefern (verschiedene) berufliche Selbstverständnisse den Ausgangspunkt für den Umgang mit Anforderungen darstellen und somit als Antrieb für Professionalisierungsprozesse angesehen werden können. Im theoretischen Teil wird dargelegt, dass das berufliche Selbstverständnis im Sinne berufsbiografischer Gestaltungsmodi sowohl individuell ausgestaltet wird als auch sozial eingebettet ist, denn Seiteneinsteigende sind historisch gesehen schon längere Zeit Teil der Lehrenden an Schulen. Die inzwischen jedoch gezielte Öffnung des Lehrer:innenberufs und die damit einhergehende Diversifizierung der Lehrer:innenschaft verweist immer deutlicher auf Fragen der (De-)Professionalisierung. Hier richtet der berufsbiografische Zugang den Blick auf die Perspektiven der Akteur:innen. So wird im empirischen Teil auf Basis der Analyse von biografischen Interviews und im Rahmen der Praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode aufgezeigt, inwiefern sich berufliche Selbstverständnisse in den Perspektiven der Seiteneinsteigenden dokumentieren. Abschließend werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund professionstheoretischer, insbesondere (berufs-)biografischer Ansätze eingeordnet.

Schlüsselwörter

Seiteneinsteigende, Berufliches Selbstverständnis, Anforderungen, Professionalisierung, Dokumentarische Methode, Biografieforschung, Praxeologische Wissenssoziologie

1 Einleitung

Der Beitrag fußt auf Analysen, welche im Rahmen eines Dissertationsprojektes zum Seiteneinstieg in den Lehrer:innenberuf vorgenommen wurden. Im Rahmen dieser Auseinandersetzung wurde deutlich, dass es große Unterschiede gibt, wie

doi.org/10.35468/6034-18

die Seiteneinsteigenden auf ihren beruflichen Werdegang rekurrieren. Manche beginnen ihre autobiografischen Stehgreiferzählungen mit der eigenen Schulzeit, einige verorten sich stark in ihrem ursprünglichen Ausbildungsweg und dem dazugehörigen beruflichen Tun, wieder andere erzählen fast ausschließlich vom Lehrer:innenberuf. Dieser erste Analyseeindruck führte zu der Frage, welche Rolle der ‚Herkunftsberuf' für die Seiteneinsteigenden spielt. Der Beitrag beschäftigt sich daher mit der Frage nach dem beruflichen Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden, konkreter: Inwiefern sich in den autobiografischen Erzählungen von Seiteneinsteigenden ein berufliches Selbstverständnis dokumentiert. Dieser Frage wird aus einer berufsbiografischen und praxeologischen Perspektive nachgegangen und sie wird durch professionstheoretische Überlegungen fundiert. Dabei rückt auch in den Fokus, ob bzw. inwiefern verschiedene berufliche Selbstverständnisse als Ausgangspunkt und Antrieb für Professionalisierungsprozesse von Seiteneinsteigenden gelten können.
Entsprechend wird im theoretischen Teil (Kap. 2) eine Definition des beruflichen Selbstverständnisses dargelegt und aufgezeigt, in welchen aktuellen Studien Bezug auf dieses Konzept genommen wird. Zudem werden jene professionstheoretischen Zugänge beleuchtet, welche in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen. Im empirischen Teil (Kap. 3 und 4) wird auf Grundlage der Analyse von Interviewpassagen mit der Dokumentarischen Methode aufgezeigt, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis dokumentiert. Anhand zweier kontrastiver Fälle lässt sich feststellen, dass ausgehend von verschiedenen beruflichen Selbstverständnissen die wahrgenommenen Anforderungen unterschiedlich bearbeitet werden. Abschließend (Kap. 5) wird nicht nur die Forschungsfrage beantwortet, sondern auch der Frage nachgegangen, inwiefern die rekonstruierten Selbstverständnisse als förderlich für professionelles Handeln eingeschätzt werden können.

2 Das berufliche Selbstverständnis – theoretische Annäherungen und Studienlage

Im näheren Bedeutungsumfeld des beruflichen Selbstverständnisses finden sich einige weitere Begriffe, so auch besonders prominent jene der beruflichen Identität und des beruflichen Selbst. In Kenntnisnahme soziologischer und psychologischer Rollen-, Identitäts- und Selbstkonzepte zeigt sich, dass es keine eindeutige Trennschärfe zwischen diesen Begriffen und jenem des beruflichen Selbstverständnisses gibt. Auch der Rollenbegriff ist hier eng verwoben. Unter Rückgriff auf das mit symbolisch-interaktionistischen Ansätzen verbundene interpretative Paradigma lässt sich jedoch für alle diese Konzepte festhalten, dass diese zwar als sozial vermittelt gelten (vgl. Leipold & Greve 2008, 398), aber immer auch eine individuelle Interpretation und Ausgestaltung vonnöten ist (vgl. Krappmann

doi.org/10.35468/6034-18

2005, 55). Warwas (2012, 82) nennt in ihrer Arbeit zum beruflichen Selbstverständnis in der Schulleitung solcherlei „Identitätsprojekte“ in einer Linie mit „berufsbiografischen Gestaltungsmodi“, wie sie in den 2000er Jahren von Witzel & Kühn (2000), Zinn (2000) und auch Heinz (2002) beschrieben wurden. In ihnen „offenbaren sich unterschiedliche berufliche situationsübergreifende Orientierungsmuster“ (Warwas 2012, 82), die sich als „narrative Kontinuierung in retrospektiven und prospektiven Verknüpfungen“ (Warwas 2012) zeigen. Das berufliche Selbstverständnis lässt sich demnach also fassen als „individuelle und kollektiv geteilte Sichtweisen von Berufsangehörigen“ (Warwas 2012, 107). Wenngleich nicht so prominent wie bei Warwas, so scheinen auch aktuelle Ausführungen zum beruflichen Selbstverständnis thematisch wie ebenfalls professionstheoretisch in unterschiedlich ausgerichteten Studien rund um das Thema Lehrer:innenprofessionalität mitgeführt zu werden.

In ihrer Habilitationsschrift macht Košinár (2014, 38) deutlich, dass es sich beim beruflichen Selbstverständnis um ein „Konstrukt (…) aus einer Vielzahl von Konzepten und Theorien“ handelt, mit dessen Hilfe Handlungsentscheidungen und Situationswahrnehmungen erklärt werden können. Sie sieht ein „adäquates berufliches Selbstverständnis und pädagogisches Handlungsrepertoire“ (Košinár 2014, 89) als Teil der Lehrerprofessionalität an und ordnet es den individuellen Voraussetzungen zu (vgl. Košinár 2014, 101). In ihrer Studie untersucht sie u. a. das Rollen- und berufliche Selbstverständnis mittels Fragebögen, Beobachtungen und Interviews und kann Zusammenhänge zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und einzelnen Belastungsfaktoren im Lehrer:innenberuf nachzeichnen. Ihre Ergebnisse sind vor dem Hintergrund des Entwicklungsaufgabenmodells (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider & Hericks 2011) zu verstehen, welches sich neben der Bildungsgangforschung einer berufsbiografisch orientierten Professionstheorie zuordnen lässt.

Lange-Vester u. a. (2019) sprechen von pädagogischen Orientierungen, berufsfeldbezogenen Handlungsmustern und Handlungsprinzipien. Ihre Untersuchungen zum Habitus von Lehrkräften aus milieuspezifischer Perspektive zeigen auf, dass die Zugehörigkeit zu einem Milieu die Prinzipien pädagogischen Handelns bedingen. Damit sei das konkrete Handeln im Unterricht an milieuspezifischen Grundmustern orientiert (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 31), aber auch schon das „Berufsverständnis“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) von Lehramtsstudierenden sei je nach sozialer Herkunft und Milieu unterschiedlich. Die biografischen Erfahrungen unterscheiden sich je nach sozialer Herkunft und münden in verschiedene Werthaltungen und Lebensprinzipien. Diese Haltungen und Prinzipien wiederum prägen – so die Autor:innen – das „berufliche Selbstverständnis“ (Lange-Vester u. a. 2019, 32) und somit die pädagogische Praxis (vgl. Lange-Vester u. a. 2019, 32). Unter Bezugnahme auf strukturtheoretische Annahmen und ihrer Betonung der Feld- und Handlungslogiken und jenen Ansätzen, die stärker auf

doi.org/10.35468/6034-18

die Handlungskompetenz der Akteur:innen abzielen, verorten sich Lange-Vester u. a. (2019) in einer praxeologischen Perspektive, welche die biografische und milieuspezifische Genese und den Erwerb eines professionellen Habitus in den Mittelpunkt rücken.
Rotter & Bressler (2019, 194) fokussieren nicht nur – ebenso wie der vorliegende Beitrag – seiteneinsteigende Lehrpersonen aus einer praxeologischen Perspektive, sondern auch „berufsbezogene Konzepte und Überzeugungen als Teil des beruflichen Selbstverständnisses". Im Gegensatz zum vorliegenden Vorhaben, das auf Einzelinterviews basiert, werden dabei jedoch Gruppendiskussionen eingesetzt und Kontraste zu traditionell ausgebildeten Lehrkräften untersucht. Es deutet sich dabei an, dass alternativ ausgebildete Lehrkräfte zu einer „Engführung ihrer beruflichen Aufgaben" (Rotter & Bressler 2019, 192) neigen. Diese Engführung besteht darin, die eigene Tätigkeit möglichst auf das Unterrichten zu beschränken und selbst unterrichtsnahe Aufgaben gleichsam auszuklammern (vgl. Rotter & Bressler 2019, 199; ähnlich auch Rotter in diesem Band). Solche Begrenzungstendenzen kontrastieren mit Entgrenzungstendenzen traditionell ausgebildeter Lehrkräfte, bei denen es zu allumfassenden Zuständigkeiten kommt (vgl. Rotter & Bressler 2019, 204).
Schließlich verweisen auch Heinrich & Köhler (2019, 217) aus einer praxeologischen Perspektive und im Zusammenhang mit dem Milieuansatz bei Vester (2004) auf den Begriff „pädagogisches Selbstverständnis". Mit Blick auf Gymnasien – worin eine Gemeinsamkeit zu dem in diesem Beitrag behandelten Datenmaterial liegt – wird die Frage aufgeworfen, inwiefern berufshabituelle Orientierungen durch Schulreformen unter Transformationsdruck geraten. Heinrich & Köhler (2019, 216f.) konstatieren schulformspezifische Effekte auf die Orientierungen abseits der beruflichen Rolle, möchten diesen Aspekt aber auch nicht übergeneralisiert wissen. So können folgende Selbstverständnisse beschrieben werden: „politisch und fachwissenschaftlich ausgerichtet", „das Selbstverständnis basiert auf einer autoritären Haltung" und „Schülerorientierung" (Heinrich & Köhler 2019, 216f.).
Wie sich schon anhand dieser Beiträge zeigt und wie auch Warwas (2012, 108) konstatiert, wird das berufliche Selbstverständnis in der Schulforschung bisher auch immer wieder unter Rückgriff auf andere – weitestgehend synonym verwendete – Begriffe (z. B. Berufsauffassung, berufliches Rollenverständnis, Selbstkonzept) untersucht. Dabei stehen Untersuchungen, die auf die individuellen Sichtweisen abzielen, neben solchen, die unter Rückgriff auf weitere Begriffe wie z. B. jenen der Berufskultur auch die kollektiven Sichtweisen in den Blick nehmen. Es zeigt sich also insgesamt eine Begriffsvielfalt, die einerseits als konzeptionelle Unschärfe, andererseits als Ausdruck einer inhaltlichen Komplexität betrachtet werden kann.

doi.org/10.35468/6034-18

Was in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden fehlt, ist eine biografisch und praxeologisch ausgerichtete rekonstruktive Forschungsrichtung, welche die Verschränkung individueller und kollektiver Aspekte stärker in den Blick nimmt. Dies soll im Folgenden über das Zusammendenken von beruflichem Selbstverständnis und Anforderungen geleistet werden.
Anforderungen werden im vorliegenden Beitrag verstanden als jene „berufsfeldspezifischen objektiven Anforderungsstrukturen" (Idel u. a. 2021, 34), denen sich die Seiteneinsteigenden ausgesetzt sehen. Da das berufliche Selbstverständnis, mit welchem die Seiteneinsteigenden diesen Anforderungen begegnen, nur bedingt expliziert werden kann, erscheinen besonders jene Zugänge aufschlussreich, welche „berufsbezogene autobiographische Reflexionen" (Terhart 1996, 453) auf ihren immanenten Sinngehalt hin abtasten können. Diesen immanenten Sinngehalt verortet Bohnsack (2003) auf der Ebene des konjunktiven Wissens, also auf der Ebene des Orientierungsrahmens und attestiert berufsbiografischen Untersuchungen eine prädestinierte Stellung in der Analyse von Orientierungsrahmen (vgl. Bohnsack 2020, 69).

3 Der empirische Zugang in der Verknüpfung von Biografieforschung und Dokumentarischer Methode

Die im Folgekapitel präsentierten Daten stammen aus dem Dissertationsprojekt „Seiteneinsteigende in das Lehramt – Professionalisierungsprozesse am Übergang. Eine berufsbiografische Interviewstudie" (Arbeitstitel). Die für diesen Beitrag herangezogene Datengrundlage besteht dabei aus zwei Interviews: „Die Analyse narrativer Interviews […] operiert auf der Basis *proponierter Performanz* (also der in Erzählungen und Beschreibungen *dargestellten/proponierten* Praxis […])" (Bohnsack 2020, 70; Kursiv im Original). Die Herstellung sozialer Praxis wird demnach mittels des *Sprechens über* rekonstruiert. Als Eingangsimpuls wurde darum gebeten, vom eigenen Weg bis zur heutigen beruflichen Situation zu erzählen. Wenngleich die Dokumentarische Methode ursprünglich zur Interpretation von Gruppendiskussionen entwickelt wurde, ist ihre Eignung im Kontext narrativ fundierter Interviewformen inzwischen unumstritten (vgl. Nohl 2017, 115) und ihr dortiger Einsatz längst im Mainstream rekonstruktiver Sozialforschung angekommen. Das Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode zielt auf das der Praxis zugrundeliegende handlungsleitende, habitualisierte (Orientierungs-) Wissen und damit auch auf die Handlungspraxis selbst. Der Verweis auf die Handlungspraxis bedeutet jedoch nicht eine Erschöpfung in der Frage, was etwas ist, sondern fragt auch danach, wie etwas hergestellt wird. Somit gerät der modus operandi, also der der Praxis zugrundeliegende Orientierungsrahmen, in den Blick. Der Orientierungsrahmen ist Ausdruck einer konjunktiven Verständigung

doi.org/10.35468/6034-18

und bezieht sich somit auf den internalisierten modus operandi, während Orientierungsschemata auf eine kommunikative Verständigung sowie auf externale Zwänge verweisen. Handlungspraktische Relevanz gewinnen die Schemata erst im Zusammenhang mit den Orientierungsrahmen. Bei der Datenauswertung wird anhand der Schritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation diesen zwei verschiedenen Wissensarten Rechnung getragen, indem unterschieden wird, was und wie es gesagt wird. Auch die dokumentarische Interviewinterpretation nach Nohl vollzieht diese Analyseschritte. Nach der Erstellung und Kontrolle von Volltranskripten wurden diese zunächst einer formulierenden Interpretation unterzogen, um die thematische Struktur der Interviews und somit das *was* zu erfassen. Im Zuge der reflektierenden Interpretation wurde die Analysehaltung geändert, von der Frage, was gesagt wurde, dazu, *wie* es gesagt wurde. Zur Eruierung der modi operandi, die den Orientierungsrahmen zugrunde liegen, wurden dabei die Textsorten der Interviews (vgl. Schütze 1987) analysiert (vgl. auch Bohnsack 2014, 67) und eine komparative Sequenzanalyse durchgeführt (vgl. Nohl 2017). Dabei kam der Eingangspassage als jener Passage, in der die Interviewten aufgefordert sind, ihre eigenen Relevanzen am stärksten zu entfalten, ein besonderes Gewicht zu. Die hier rekonstruierten Orientierungen wurden daraufhin mit Ergebnissen von Analysen weiterer Passagen der Interviews verglichen, insbesondere von interaktiv auffälligen Fokussierungsmetaphern (vgl. Bohnsack 2014, 46) – also interaktiv oder metaphorisch dichte Sequenzen. Ein fortgesetzter Interfallvergleich ermöglichte schließlich die Schärfung der fallbezogenen Ergebnisse und das Herausarbeiten fallübergreifender Orientierungen.
Im Folgenden wird anhand von Ausschnitten aus zwei Interviews die reflektierende Interpretation exemplarisch aufgezeigt und zu Falldarstellungen verdichtet.

4 Reflektierende Interpretation und Falldarstellungen zum beruflichen Selbstverständnis von Seiteneinsteigenden

Es sei zu Beginn der beiden Falldarstellungen einmal knapp der Rahmen des Seiteneinstiegs in Nordrhein-Westfalen, auf den sich die Dissertationsstudie bezieht, dargelegt: Es gibt zwei Varianten, die sich darin gleichen, dass die Seiteneinsteigenden kein Lehramts-, aber ein anderes akademisches Studium absolviert haben. Sie steigen im Anschluss daran – und nach ggf. mehrjähriger Berufserfahrung – in den Schuldienst ein. In der einen Variante wird eine zweijährige berufsbegleitende Qualifizierung absolviert, genannt OBAS. Sie schließt mit einer Staatsprüfung ab. In der anderen Variante hingegen absolvieren die Seiteneinsteigenden berufsbegleitend eine einjährige pädagogische Einführung, die ohne eine formale Lehrbefähigung endet.
Die hier dargestellten Passagen sollen im Nachvollzug der Rekonstruktion die Frage beantworten, inwiefern sich berufliche Selbstverständnisse dokumentieren.

doi.org/10.35468/6034-18

4.1 Frau Titus

Es handelt sich bei dem ersten hier vorgestellten Fall um Frau Titus – Britin mit einem Studium in Deutsch und Wirtschaft. Frau Titus hat zu Beginn ihres Lehrerindaseins vor 12 Jahren eine pädagogische Einführung und zum Zeitpunkt des Interviews das OBAS-Programm absolviert. Sie unterrichtet in der Sekundarstufe I an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen in den Fächern Wirtschaft, Deutsch und Englisch.
Beginnen wir mit einem Zitat aus der Eingangspassage des Interviews mit Frau Titus:

> „mein schwiegervater ähm war schulleiter, war dezernent […] und hat gesagt […] du solltest dich mal ähm ähm bei der schule bewerben mal und einfach ins referendariat gehen und da-das da verdienst viel mehr, dein dein job ist sicher. ähm und so f- hab ich mich damals fürs referendariat angemeldet ähm ich wusste eigentlich gar nicht, was auf mich zukam“ (Z. 29-36).

Frau Titus führt auf die Frage der Interviewerin als erstes ihren Schwiegervater ein. Es fällt auf, dass eine inhaltliche Dimension von Schule gar nicht zur Sprache kommt, sondern die Funktionen als Schulleiter und Dezernent im Vordergrund stehen. Die Gründe des Schwiegervaters für den Beruf – Verdienst und Sicherheit – erscheinen in einem positiven Horizont, wenn sie als Tatsachen bzw. in einer Steigerungsformel wiedergegeben werden. Diese Gründe reichen auch, um sich wie selbstverständlich („und so“) auf etwas Unbekanntes einzulassen.
Sodann beschreibt Frau Titus ihren beruflichen Weg an die Schule unter dem Vorzeichen befristeter Verträge:

> „das war 2004, zu der zeit ähm hatte man immer befristete verträge für für n halbes jahr. […] und so war ich die ersten vier jahre an der schule die EINZIGE kollegin, die sich gefreut hat, wenn die sommerferien vorbei waren, weil ich in den sommerferien nie bezahlt wurde. ähm mein schulleiter, der natürlich der sagte immer ich hoffe ich ich geb mir ich geb mir wirklich viel mühe, dass dass dein vertrag verlängert werden kann und erneuert werden kann. äh ich tu alles und das hat er auch getan“ (Z. 47-55).

Diese befristeten Verträge „hatte man immer“ – eine Generalisierung, welche eine kritiklose Hinnahme der Situation andeutet. Ein interessantes Bild ergibt sich, wenn sie davon berichtet, dass sie die einzige war, „die sich gefreut hat, wenn die sommerferien vorbei waren, weil ich in den sommerferien nie bezahlt wurde“. Die Aussage rückt wirtschaftliche Überlegungen in den Vordergrund, womit die feste Stelle im positiven Horizont erscheint. Die Enaktierung dieses positiven Horizonts soll über eine Allianz mit der Schulleitung möglich werden. Über das besitzanzeigende Personalpronomen „mein“ wird der Schulleiter als für sie persönlich sehr relevant eingeführt; es ist eben nicht ‚der' oder ‚unser' Schulleiter. In der Folge zeichnet Frau Titus gar ein Bild von ihm, in dem nicht sie es ist, die auf eine

doi.org/10.35468/6034-18

Veränderung der Stellensituation hofft und sich hierfür bemüht, sondern er: „der sagte immer ich hoffe ich geb mir ich geb mir wirklich viel mühe, dass dein vertrag verlängert werden kann und erneuert werden kann. Äh ich tu alles“. Die Wiederholung und die Indefinitpronomen „viel“ und „alles“ verweisen darauf, dass die Mühen des Schulleiters in irgendeiner Form sehr umfangreich waren. Dadurch und in der Beteuerung „wirklich“ bis zur Steigerung „ich tu alles“ verschiebt sich das Bild einer Allianz hin zu einem Bündnis, bei dem eine Seite mehr investiert.
Bei einer Sitzung vom Petitionsausschuss des Landtags wird sodann seitens der Schulleitung versucht, Frau Titus dauerhaft einzustellen, jedoch gelingt dies aufgrund der damaligen Rechtslage nicht. Frau Titus belässt es bei einem knappen Verweis hierzu, der auch später nicht weiter elaboriert wird. Wieder scheint Frau Titus also kritiklos hinzunehmen, dass sie diesen Bedingungen unterliegt. Diese Hinnahme geltender Bestimmungen zeigt sich auch in der folgenden Passage:

> „wurden stellen ausgeschrieben, dann hatte sichs das sowieso erledigt. es war schwierig als seiteneinsteigerin, man musste ALLE einladen. k-kennen sie die reihenfolge? also die die richtigen lehrer mit m zweiten staatsexamen, die fertig sind, die haben natürlich vorrang. und wenn ich n seiten- als schulleiter einen seiteneinsteiger ähm einstellen will, MUSS ich ALLE also ff-mit dem zweiten staatsexamen also fertige, die muss ich ALLE einladen […] und erst dann, wenn DIESE gespräche stattgefunden haben, darf ich zum gespräch eingeladen werden“ (Z. 62-71).

Frau Titus rekurriert hier auf eine Reihenfolge, die es einzuhalten gelte. In dem Verweis auf die Selbstverständlichkeit dieser („die haben natürlich Vorrang“), bei der die fertigen Lehrer:innen bevorzugt werden, zeigt sich erneut die kritiklose Hinnahme. Zugleich wird der positive Horizont von fertigen und damit richtigen Lehrer:innen als jene mit 2. Staatsexamen aufgeworfen.
Es folgt eine Passage, in der Frau Titus ihre Allianzen und den positiven Horizont einer festen Funktionsstelle weiter ausarbeitet:

> „okay und für mich war klar ich WILL sowieso nie in der sek 2 arbeiten. ich bin als sek 1 gut zufrieden […] es ging um die, um eine mögliche revision für mich, weil ich mich für die abteilungsleiterstelle acht neun zehn bewerben möchte. ich arbeite sehr ENG mit der abteilungsleiterin zusammen ähm wir machen sehr viel zusammen, ich kenne die abl- äh abteilung gut. mein mein neuer schulleiter, der der eine ist in ruhestand gegangen, jetzt haben wir einen neuen seit ein paar jahren. und er hat auch schon a. bescheid gesagt, hat meinen namen in die runde geworfen“ (Z. 92-103).

Zunächst fällt auf, dass die Zufriedenheit in der Sekundarstufe I nicht inhaltlich begründet wird, sondern als reiner Verweis auf die Einnahme einer bestimmten Position „als sek 1“ erfolgt. Die Bezeichnung Abteilungsleiterstelle verweist in NRW konkret auf eine Funktionsstelle. Auch hier zeigt sich keine inhaltliche Komponente des Lehrerinseins, vielmehr rücken der Hinweis auf die enge Zusammenarbeit mit der aktuellen Abteilungsleiterin und der Umstand, dass der

doi.org/10.35468/6034-18

Schulleiter ihren Namen als Nachfolge ins Spiel gebracht hat, die Allianzen erneut ins Zentrum. Auffällig ist, dass der alte Schulleiter nun nicht mehr mit besitzanzeigenden Pronomen eingeführt wird, sondern als „der eine" – der in seinem Ruhestand nichts mehr für Frau Titus tun kann – in den Hintergrund und „mein neuer Schulleiter" in den Fokus rückt.
Auch wenn sich Frau Titus informiert im Personalwesen der Schule zeigt, als sie darauf verweist, dass es sich bei der Dezernentin um jene Person handele, der man gemeinsam mit der Interviewerin in der Schulmensa begegnet sei, werden so die Allianzen betont:

> „das ist die dezernentin, die gerade eben durch die mensa ging ähm, und hab ihr das erzählt. wir haben zusammengearbeitet in einer konzeptgruppe für eine neue gesamtschule […] sie sagte hmm okay schreiben sie mir ne mail, ich informiere mich. und tatsächlich kam die mitteilung in den osterferien frau l. darf sich auf keinen FALL auf ne funktionsstelle bewerben, weil sie- eig- die ist nicht erfülle. zweites staatsexamen hat sie nicht und ähm ja das war der große schocker für uns alle" (Z. 106-113).

Das Kollegium wird hier vergemeinschaftet, wenn Frau Titus davon berichtet, wie es „für uns alle der große schocker" war, dass sie zunächst keine Funktionsstelle besetzen konnte. Sie macht hierüber nicht nur ihre Einbindung ins Kollegium deutlich, sondern auch den positiven Horizont einer Funktionsstelle, deren Nichterfüllung als „schocker" den negativen Gegenhorizont aufspannt. Zudem zeigt sich hier erneut, dass Frau Titus selbst gar nicht so aktiv werden muss – die Dezernentin informiert sich für sie. Zugleich entwirft Frau Titus in dieser Passage wiederholt ein Bild von richtigen und falschen Lehrer:innen, bei dem sie sich selbst dem negativen Gegenhorizont der ‚nicht erfüller' zuordnet.
Die feste Stelle steht auch im Fokus der nächsten Passage:

> „das geht äh zwei jahre lang […] und das ist jetzt mein jetziges ziel, was ähm obas. Also dass ich das hinter mich bringe, dass ich das schaffe. ähm dass ich mein zweites staatsexamen habe dann ab ja in einem jahr wäre ich dann fertig. und ähm hab mich auch schon drauf gefreut, okay dann hab ich das, dann kann ich mich auf ne funktionsstelle hm bewerben. […] wieder kam jemand auf mich zu und fragte, sag mal kannst du dich dann SOFORT auf ne funktionsstelle bewerben? ich sag wieso nicht? nur deswegen MACH ich das" (Z. 121-131).

In OBAS – dem berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst in NRW – liegt nun das Enaktierungspotential des positiven Horizonts der fertigen, richtigen Lehrerin, die dann eine Funktionsstelle bekleiden kann. Der Weg selbst (und damit auch die in OBAS vermittelten Inhalte) ist nicht das Ziel, sondern muss ‚hinter sich gebracht werden', muss ‚geschafft' werden. Die Freude gilt allein der Funktionsstelle, „nur deswegen" macht sie das.

doi.org/10.35468/6034-18

Es zeigen sich also im gesamten Verlauf der Eingangspassage keine inhaltlichen Motive der neuen Berufswahl. Der positive Horizont der richtigen Lehrerin auf einer festen Funktionsstelle steht im Fokus und verdichtet sich in der Explikation: „nur deswegen MACH ich das".

4.2 Herr Felten

Beim zweiten hier vorgestellten Fall geht es um einen ehemaligen Bauingenieur, Herr Felten. Herr Felten hat das OBAS-Programm bereits seit vier Jahren abgeschlossen und arbeitet seit sieben Jahren an einer Schule. Aktuell handelt es sich dabei um ein Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, an welchem Herr Felten in der Sekundarstufe I in den Fächern Informatik, Mathe, Physik und Technik unterrichtet.
Der Fall von Herrn Felten steht in deutlichem Kontrast zu Frau Titus. In der Eingangspassage führt er in Bezug auf den Lehrkräfteberuf seiner Frau wie folgt aus:

> „ich hab schon damals gemerkt, dass mir dieser job auch spaß machen würde. und hab dann irgend- in der zeitung gelesen, dass ähm seiteneinsteiger gesucht werden für den lehrerberuf. und äh da ich in der situation war n neuen job zu finden hab ich dann da einfach mal angerufen bei der regierungspräsidenten rheinstadt. und hab gefragt wie sieht das denn aus ich bin bauingenieur. hab ich dennoch die chance da irgendwie als als äh lehrer einzusteigen. und meinte so ja ist kein problem können sie denn auch informatik unterrichten? pff hab ich erstmal gesagt ja. ne wusste erstmal gar nicht was die darunter verstehen informatik. und äh ja dann geb ich ihnen mal ne schule. und da hab ich mich dann beworben" (Z. 31-40).

Im Kontrast zu Frau Titus rekurriert Herr Felten auf ein inhaltlich-motivationales Motiv der neuen Berufswahl, nämlich, „dass […] dieser job […] spaß machen würde". So ist es auch nicht jemand anderes, der ihm rät, sich als Lehrer zu bewerben. Nur aufgrund eines Zeitungsartikels ruft er „einfach mal" den Regierungspräsidenten an. Herr Felten wendet sich somit aktiv dem Feld Schule zu und zeigt sich dabei wenig scheu gegenüber den institutionellen Autoritäten: „und hab gefragt wie sieht das denn aus ich bin bauingenieur. hab ich dennoch die chance da irgendwie als als äh lehrer einzusteigen". Schon hier zeigt sich implizit, dass Herr Felten einen solchen Übergang nicht ohne Friktionen antizipiert („hab ich dennoch die chance"). Er verortet sich als Bauingenieur („ich bin") in seinem Herkunftsberuf – ein weiterer Kontrast zu Frau Titus, deren berufliche Vorerfahrungen – wenn überhaupt – nur retrospektiv angerissen werden. Gleichzeitig markiert Herr Felten aber auch, ‚als Lehrer' einsteigen zu wollen. Dies lässt sich vorsichtig als ein erstes Aufscheinen einer Vorstellung vom richtigen Lehrer im positiven Horizont deuten. Auch der Frage danach, ob er Informatik unterrichten könne, begegnet er in einer aktiven Hinwendung: „pff hab ich erstmal gesagt ja".
In der nun folgenden Erzählung elaboriert Herr Felten etwas, was im gesamten Fall von Frau Titus nicht zu finden ist – seinen ersten Arbeitstag an der Schule:

doi.org/10.35468/6034-18

> „dann fing mein erster tag an, man zeigte mir dann den computerraum. und ja ab morgen sind sie dann hier im computerraum. die ersten beiden stunden haben sie neuner klasse äh die fangen in paar wochen dann ihr ihr praktikum an. können sie ja ma gucken wat se mit denen machen. ja super hab ich jedacht ((lacht)) is ja ne tolle info. und äh dann hab ich dann einfach mal n- als ich- am ersten tag war gefragt wie es denn aussieht äh wo die sich denn- (ob?) die sich informiert haben schon wie se wohin kommen. äh auf jeden fall hab ich dann ne stunde (dann?) quasi aus dem bauch heraus gemacht, weil ich ja gar keinerlei info hatte. hab dann aber gemerkt, dass sie da irgendwie so auch ziemlich dankbar drüber waren" (Z. 49-58).

Herr Felten quittiert die lapidare ‚Einweisung' mit einem ironisch anmutenden „is ja ne tolle info". Hier zeigt sich erneut eine leise Form von Kritik. Herr Felten beschreibt, wie er versucht herauszufinden, an was er bei den Schüler:innen anknüpfen kann, muss letztlich aber etwas „quasi aus dem bauch heraus" machen. Hierin zeigt sich eine spezifische Figur: Die Enaktierung des positiven Horizonts des Lehrersein liegt in der Hinwendung, bei der man versucht, seine Fähigkeiten passend einzuspuren.
Hierzu eine weitere Passage:

> „ich hab gesagt ich hatte n vorstellungsgespräch in irland. oh meinte die schulleitung das heißt sie können englisch? ja ich kann englisch. können sie diesen text hier lesen? ja sicher kann ich den lesen. sie sind unsere rettung. und schub war ich englischlehrer für ne siebte, achte und neunte klasse. und da hab ich mir damals gedacht super eigentlich müsstas studieren. ich brauch da im endeffekt ja nur n vorstellungsgespräch vorzuweisen und musste dann äh hatte dann eben dann die aufgabe englisch zu unterrichten" (Z. 69-76).

Herr Felten macht die Erfahrung, dass allein die Beteuerung von Fähigkeiten als ausreichend anerkannt wird – er scheint dies mit der distanzierten Formulierung „die Schulleitung" zu kritisieren, mindestens jedoch sich von diesem Vorgehen abzugrenzen. In der knapp gehaltenen, fast stakkatohaften wörtlichen Wiedergabe deutet sich die Absurdität der Situation an: Ein Vorstellungsgespräch in Irland bildet die Basis für die „rettung" des Englischunterrichts. Dies ist gleichsam tragisch wie komisch. Eine kritische Position demgegenüber wird hier durch Herrn Felten nun deutlich kommuniziert.
Nach dem Auslaufen seines befristeten Vertrags liest Herr Felten erneut, dass Lehrkräfte gesucht werden:

> „hab ich gesagt okay ruf mal an. vielleicht hast du da die möglichkeit ja irgendwie äh als vertretungslehrer wieder zu arbeiten. ja ich hab n an- anruf getätigt, man hat mir eine schule genannt, ich bin dann zu dieser schule hin und hab dann gesagt ja ich würde dann gerne die vertretungsschob hier machen. haben sie denn schon also bei den äh einstellungsgespräch saß dann ja auch jemand vom lehrerrat da und ähm die meinten dann ja haben sie denn auch erfahrung mit grundschulkindern? ja ich mein ich hab ja bei meiner

doi.org/10.35468/6034-18

> frau schon öfter mitgemacht UND ich hab ja mal den nikolaus an der grundschule meiner KINDER gemacht. das ist schon super einstellung-äh super voraussetzung. ich war dann äh klassenlehrer einer 2b für drei wochen“ (Z. 91-103).

Hier zeigt sich erneut die eigenaktive Hinwendung zum Lehrerberuf und damit der positive Horizont. Seine rudimentären Erfahrungen bringt er kritisch-ironisierend ein, sie werden dennoch in das Suchprofil der Schule eingepasst. Wie absurd und tragisch diese Situation ist, offenbart sich im Anführen des konkreten Zeitraumes von drei Wochen. Wenn Herr Felten seine neue Aufgabe nicht nur abstrakt, sondern konkret als „klassenlehrer einer 2b“ beschreibt, verweist er damit zudem auf die Individuen als Zielgruppe solcher Maßnahmen; eine Perspektive, die Frau Titus überhaupt nicht thematisiert.
Herr Felten resümiert die Tragik wie folgt:

> „und da hab ich aber gedacht das kann eigentlich nicht sein, dass hier äh wie das hier grade so abläuft […] dass ich jetzt hier drei wochen lang grundschullehrer in einem grun-äh klassenlehrer in ner grundschule bin. äh nur weil ich da ähm vorweisen kann, dass ich mal da in der grundschule meiner kinder gearbeitet hab […] aber es war so“ (Z. 103-110).

Herr Felten scheint sich über das „aber es war so“ selbst vergewissern zu müssen. Er verharrt in seiner kritischen Auseinandersetzung aber nicht in der reinen Selbstvergewisserung, sondern wendet sich – zumindest sprachlich – auch aktiv gegen die Institutionen – etwas, was sich bei Frau Titus nicht findet. An anderer Stelle berichtet er gar, dass er sich mit seinen Erfahrungen an die Presse wendet.
Die Eingangspassage endet wie im Märchen.:

> „und so kam es dann, dass ich im sommer 2009 […] als vertretungslehrer gearbeitet habe […] und äh man wollte wohl mich behalten und hat mir- ham die dann- is ne stelle ausgeschrieben worden für seiteneinstieg. und hat mich gefragt, ob ich das machen würde, ich hab gesagt SOFORT. wenn ich das jetzt mache, ich- möchte ich den job richtig machen. ich möchte n- möchte ja auch fortbildungen machen und hier nicht immer nur nebenbei herlaufen“ (Z. 154-161).

Herr Felten offenbart in seiner Reaktion schließlich ebenfalls den positiven Horizont des richtigen Lehrers. Allerdings wird dieser positive Horizont hier anders als bei Frau Titus auch inhaltlich gefüllt: Es geht darum, „den job richtig“ machen zu können und dies kann über „fortbildungen“ geschehen. Somit scheint hier vielmehr der Weg das Ziel zu sein.
Allianzen stehen bei Herrn Felten im Gegensatz zu Frau Titus, die ja immer wieder den direkten Bezug zu der Schulleitung, der Schuldezernentin und anderen Funktionsträgern sucht, nicht nur nicht im Mittelpunkt, vielmehr verdichtet sich seine kritische Distanznahme gegenüber dem institutionellen Vorgehen auch darin, dass er nicht einmal genau benennen kann, wie das Programm heißt, in dessen

doi.org/10.35468/6034-18

Rahmen er das zweite Staatsexamen erlangt: „montags bin ich immer abkommandiert worden zum seminar, […] nennt sich obas glaube ich. ja genauer namen wie dat genau heißt, weiß ich auch nich“ (Z. 141-144).

4.3 Zusammenfassende Kontrastierung

Während Frau Titus ihr Handeln also an dem *positiven Horizont der richtigen, fertigen Lehrerin auf fester Funktionsstelle* ausrichtet, lässt ich dieser positive Horizont für Herrn Felten in einer anderen Konnotation beschreiben: Zwar entwirft auch er das Bild *richtiger, fertiger Lehrer*, jedoch geht es dabei vorrangig nicht um die Einnahme einer bestimmten Position, sondern vielmehr um die richtigen Voraussetzungen, *um seinem Beruf angemessen nachgehen zu können*. Eine *Enaktierung* dessen liegt für Herrn Felten in einer *aktiven Hinwendung* zum Lehrerberuf (z. B. über Fortbildungen, Spaß an den Inhalten). Für Frau Titus liegt die Enaktierung ihres positiven Horizonts einer festen Funktionsstelle im Schmieden von *Allianzen*. Über Bündnisse mit Personen aus dem Kollegium über die Schulleitung bis hin zur Schuldezernentin versucht sie, ihre Position zu festigen, und zeigt sich dabei hartnäckig und ausdauernd. Ihren Weg, der sich in ihren Erzählungen als durchaus steinig und langwierig dokumentiert, beschreitet sie dabei in einem *Modus* der *kritiklosen Hinnahme* der Gegebenheiten. Anders Herr Felten, der über einen Modus der *Ironisierung* hin zu einer deutlichen *Kritik* an seinen Erlebnissen gelangt.

Abschließend sollen die Rekonstruktionen noch einmal in einem übergreifenden Sinne – und auch vor dem Hintergrund anderer Forschungsbefunde – eingeordnet werden. Lange-Vester & Teiwes-Kügler (2004) beispielsweise entwickelten eine Studierendentypologie in Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Milieuzugehörigkeit, bei der sich mit dem Studium verbundene Motive und Perspektiven sowie Bildungs- und Berufsverständnisse unterscheiden lassen. So gibt es Typen, die „im Lehrberuf vor allem die Möglichkeit zum Aufstieg in eine abgesicherte und anerkannte gesellschaftliche Stellung“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) sehen, wie es auch bei Frau Titus deutlich wird. Wenn das Passungserleben zwischen Habitus und Feld auch von den Anerkennungspraktiken des sozialen Umfeldes abhängig ist (vgl. Košinár 2014, 239), dann kann die Unterstützung von Frau Titus durch die Schulleitung als eine Form der Anerkennungspraktik mitunter auch dazu beitragen, eine Passung zwischen dem beruflichen Selbstverständnis und den erlebten Anforderungen herzustellen. Während für Frau Titus also das Erreichen eines bestimmten (sozialen) Status im Vordergrund steht, zeigt sich weder dies noch ein besonders ausgeprägtes fachwissenschaftliches Interesse bei Herrn Felten. Einzig eine Ausrichtung an einer „praktisch-anschaulich pädagogischen Arbeit mit Kindern“ (Lange-Vester u. a. 2019, 30) deutet sich in jener Passage an, in welcher Herr Felten auf die Dankbarkeit der Kinder gegenüber seinem praktischen Zugriff auf die Praktikumsvorbereitung zu sprechen kommt.

doi.org/10.35468/6034-18

In weiteren – hier nicht dargestellten Fällen – konnten noch andere Handlungsprinzipien, wie z. B. eine ganzheitliche Vorstellung vom pädagogischen Auftrag, rekonstruiert werden.

5 Fazit

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, inwiefern sich ein berufliches Selbstverständnis in den autobiografischen Erzählungen Seiteneinsteigender dokumentiert, lässt sich festhalten, dass in unterschiedlicher Art und Weise wie auch in unterschiedlichem Umfang auf den ‚Herkunftsberuf' Bezug genommen wird. Es zeigen sich Sichtweisen wie jene der *richtigen, fertigen Lehrkraft*. Das darin eingelagerte berufliche Selbstverständnis differiert aber im Hinblick darauf, was es konkret ausmacht, eine richtige, fertige Lehrkraft zu sein (Funktionsstelle besetzen vs. seinen Job richtig machen).

Die je individuellen Sichtweisen des beruflichen Selbstverständnisses bestimmen sodann, welche Handlungsoptionen den Seiteneinsteigenden in Bezug auf die wahrgenommenen Anforderungen offenstehen. Anforderungen als jene in Kapitel 2 beschriebenen „berufsfeldspezifischen objektiven Anforderungsstrukturen" (Idel u. a. 2021, 34) zeigen sich im vorliegenden Material in einer Linie mit den empirischen Ergebnissen von Lange-Vester u. a. (2019, 42), nämlich „dass Erwartungen des Feldes zum einen keineswegs einheitlich sind" und zum anderen jeweils unterschiedlich vorweggenommen und bearbeitet werden.

Nicht nur auf diese Weise kommt die Verschränkung individueller und kollektiver Aspekte in den Blick, auch die Trennung der Ebenen Orientierungsrahmen und Orientierungsschemata ist hierfür aufschlussreich. Nun ist es keineswegs so, dass das Individuelle bzw. Kollektive jeweils eins ist mit dem Orientierungsrahmen bzw. -schemata. Der Orientierungsrahmen als Ausdruck des internalisierten modus operandi ist jedoch stärker auf die Person bezogen als die Orientierungsschemata, die vielmehr auf externale Zwänge verweisen. Da sich erst im Zusammenspiel eine handlungspraktische Relevanz ergibt, kommt es im Fall von Herrn Felten zu einer wahrgenommenen Diskrepanz zwischen einerseits der externalen Anforderung, alle noch so schulfernen Erfahrungen einzupassen in das Schulsetting, und andererseits seinem internalisierten modus operandi, den Job gut machen zu wollen. Bei Frau Titus kommt es erst gar nicht zu einer wahrgenommenen Diskrepanz, da die externale Anforderung, nur unter bestimmten Bedingungen eine Funktionsstelle besetzen zu können, vollends in den modus operandi inkorporiert scheint. In professionalisierungstheoretischer Hinsicht bleibt die Frage offen, inwiefern eine derartige Konzentration auf das Einspuren des Selbst in die (formalen) Anforderungen des Seiteneinstiegs eine berufsbiografisch relevante Reflexion überhaupt zulassen und damit professionelles Handeln auf Basis von berufsbiografischen Einsichten möglich ist.

doi.org/10.35468/6034-18

Literatur

Bohnsack, R. (2003): Orientierungsmuster. In: R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: UTB, 132-133.
Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
Heinrich, M. & Köhler, S.-M. (2019): Schulreformen als Transformationsdruck für den Habitus? Untersuchungen zum Gymnasiallehrerhabitus im Spannungsfeld von Selektion und Inklusion. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 213-234.
Heinz, W. R. (2002): Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. In: Journal of Vocational Behavior 60, 220-240.
Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS.
Idel, T.-S., Schütz, A. & Thünemann, S. (2021): Professionalität im Handlungsfeld Schule. In: J. Dinkelaker, K.-U. Hugger, T.-S. Idel, A. Schütz & S. Thünemann (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung. Opladen: Barbara Budrich, 13-82.
Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 11 (1), 20-31.
Košinár, J. (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. In: U. Hericks, M. A. Meyer & M. Trautmann (Hrsg.): Studien zur Bildungsgangforschung. Opladen: Barbara Budrich.
Krappmann, L. (2005): Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta.
Lange-Vester, A. & Teiwes-Kügler, C. (2004): Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: S. Engler & B. Krais (Hrsg.): Das Kulturelle Kapital und die Macht der Klassenkulturen: Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim: Juventa, 159-187.
Lange-Vester, A., Teiwes-Kügler, C. & Bremer, H. (2019): Habitus von Lehrpersonen aus milieuspezifischer Perspektive. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-48.
Leipold, B. & Greve, W. (2008): Sozialisation, Selbstbild und Identität. In: K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 398-409.
Nohl, A.-M. (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Rotter, C. & Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 191-211.
Schütze, F. (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen, Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Teil I, Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität.
Terhart, E. (1996): Berufskultur und professionelles Handeln. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt: Suhrkamp, 448-471.
Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: S. Engler & B. Krais (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Weinheim: Juventa, 13-53.
Warwas, J. (2012): Berufliches Selbstverständnis, Beanspruchung und Bewältigung in der Schulleitung. Wiesbaden: Springer

doi.org/10.35468/6034-18

Witzel, A. & Kühn, T. (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, 9-29.
Zinn, J. (2000): Junge Arbeitnehmer zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben. Berufsverläufe, Handlungskontexte und berufsbiographische Gestaltungsmodi. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Beiheft, 30-49.

Autorinnenangaben

Alexandra Damm, Dipl. Päd.
Justus-Liebig-Universität Gießen und
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alternative Wege ins Lehramt, Forschendes Lernen und digitale Innovationen in der Lehrkräftebildung, Professionsforschung
Bismarckstraße 37, 3539 Gießen und Heinemannstr. 12-14, 53175 Bonn
Alexandra.Damm@erziehung.uni-giessen.de und damm@die-bonn.de

doi.org/10.35468/6034-18

5 Perspektiven auf Auswirkungen in Schule

Teresa Beck

Professionalisierung in Zeiten einer Bedarfskrise – eine Betrachtung von besonderen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen

Abstract

Aufgrund des enormen Lehrkräftemangel werden seit 2016 im Bundesland Sachsen Seiteneinsteiger:innen zur Bedarfsdeckung eingestellt. Diese Einstellung von Lehrkräften mit alternativen Berufszugängen ist daher unumgänglich und stellt die Schule und deren Akteur:innen vor neue Herausforderungen. Dieser Beitrag stellt Auszüge aus dem Forschungsprojekte *SeLe an Grundschulen* vor, wobei es um besondere Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von Seiteneinsteiger:innen in Sachsen geht.

Mittels der Dokumentarischen Methode wurden entlang von 15 leitfadengestützten und problemzentrierten biographischen Interviews, Erfahrungsdimensionen und innerhalb dieser Orientierungsrahmen rekonstruiert, fallübergreifend verglichen und in einer Typologie zusammengetragen. Eine dieser rekonstruierten thematischen Dimensionen ist die Bearbeitung von krisenhaftem Erleben im Seiteneinstieg. Im folgenden Beitrag soll dargelegt werden, wie durch die Rekonstruktion der Fälle bei den Akteur:innen krisenhaftes Erleben im Kontext ihres Selbstverständnisses als Seiteneinsteiger:in, den damit verbunden berufsbiographischen Lebensverläufen sowie der handlungspraktisch relevanten Fachfremdheit in der Unterrichtspraxis dokumentiert wird.

Schlüsselwörter

Dokumentarische Methode, Krisen, Lehrkräftemangel, Professionalisierung, Seiteneinstieg

1 Einführung: Maßnahmen in der Bedarfskrise am Beispiel des Freistaats Sachsen

Die Sicherstellung von Unterrichtsversorgung löst seit geraumer Zeit eine Debatte in Deutschland aus, bei der unterschiedliche Akteur:innen Studienergebnisse zum Fachkräftemangel an deutschen Schulen diskutieren (vgl. Klemm 2018;

doi.org/10.35468/6034-19

Klemm & Zorn 2018; Bertelsmann Stiftung 2021, 1; Anders 2022; KMK 2022). Über alle Schularten hinweg fehlen in den meisten Bundesländern Lehrkräfte an den Schulen (vgl. KMK 2020, 2021; Bertelsmann Stiftung 2021; Klemm 2022). Nach aktuellen Angaben der KMK (2023, 1) hat der „Lehrkräftemangel in erheblichem Maße demografische Ursachen und ist Teil des allgemeinen Fachkräftemangels. Es wird künftig kaum möglich sein, genügend Lehrkräfte auszubilden." Daher treten seit geraumer Zeit unterschiedliche Forderungen nach einer neuen Ausrichtung von Schule sowie nach der notwendigen Veränderung von Einstellungsmöglichkeiten auf.

Beispielhaft widmet sich dieser Beitrag den Maßnahmen und Folgen im Freistaat Sachsen als eines der Bundesländer, welches sich seit einigen Jahren mit dem enormen Lehrkräftebedarf befasst und kontinuierlich an alternativen Ausrichtungen arbeitet (vgl. Melzer u. a. 2014; Beck & Brandt 2018; Beck 2019; Gehrmann 2020; Puderbach & Gehrmann 2020).

Im Jahr 2016 wurden erste konzeptionalisierte Qualifikationsmaßnahmen aufgebaut, um Quer- und Seiteneinsteiger:innen berufsbegleitend zu qualifizieren. In den darauffolgenden Jahren konnten so Quer- und Seiteneinsteiger:innen nachqualifiziert und für den Schuldienst vorbereitet werden (vgl. Melzer u. a. 2014; Puderbach & Gehrmann 2020).

Unter Berücksichtigung der nach wie vor bestehenden Bedarfskrise wurden im Januar 2023 für den Freistaat Sachsen modelhafte Maßnahmen formuliert, die der Bedarfskrise fortwährend entgegenwirken sollen. Dazu zählen die Erschließung von Beschäftigungsreserven qualifizierter Lehrkräfte, die Weiterqualifizierung von Gymnasiallehrkräften für andere Schulformen sowie Nachqualifizierung in Mangelfächern, die Unterstützung qualifizierter Lehrkräfte durch Studierende und anderer formal nicht (vollständig) qualifizierter Personen, Hybridunterricht in höheren Jahrgangsstufen oder auch vorbeugende Maßnahmen zur Gesundheitsförderung (vgl. KMK 2023). Neben diesen dringlichen Direktmaßnahmen werden auch die Bestandsaufnahme, Bewertung und Weiterentwicklung von Modellen des Quer- und Seiteneinstiegs fokussiert, sodass Quer- und Seiteneinsteiger:innen in Sachsen besser im Berufseinstieg und den ersten Jahren im Unterricht begleitet werden können (vgl. KMK 2023).

Für den Diskurs der Lehrkräftebildung in der Bedarfskrise spielt die Berücksichtigung der Lehrkräfte über einen alternativen Berufszugang – dem Quer- und Seiteneinstieg – daher eine zentrale Rolle (vgl. Rothland & Barbara 2016), da in der Diskussion über Professionalisierung die verkürzten und vereinfachten Ausbildungswege in den Lehrer:innenberuf oftmals im Widerspruch zu bestehenden Professionstheorien stehen. Hinzu kommt, dass der Einsatz von Lehrkräften mit alternativem Berufszugang – zunächst für eine kurzfristige Bedarfskrise gedacht – mittlerweile jedoch zu einem Dauerzustand geworden ist und sich Wege in den Lehrer:innenberuf sowie der Beruf selbst verändern (vgl. Rothland & Barbara

doi.org/10.35468/6034-19

2016, 1). Der folgende Beitrag beleuchtet demnach die Bedarfskrise aus Sicht von jenen Lehrkräften, die den Lehrer:innenberuf über einen alternativen Berufszugang wählen.
Von besonderem Interesse ist die Analyse der Zielgruppe und deren Erfahrungen im Berufseinstieg, da dieser als besonders prekär erlebt wird und die Seiten- und Quereinsteiger:innen komplexe Herausforderungen erleben – diese jedoch bisher wenig wissenschaftlich aufbereitet und entsprechende Veränderungen auf empirischeren Ergebnissen aufbauend diskutiert werden können. Das Forschungsprojekt soll im Sinne des Diskurses um die Bedarfskrise demnach einen Beitrag leisten, qualitative Einblicke in den Berufseinstieg und die erlebte Handlungspraxis zu erlangen.
Eingangs soll nun das Forschungsprojekt *SeLe an Grundschulen* vorgestellt sowie die theoretischen Bezüge und das Forschungsinteresse des Projekts näher skizziert werden. Daran anschließend folgt eine Vorstellung der verwendeten Daten sowie der methodischen Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2017, 2020; Nohl 2017). Danach werden erste empirische Ergebnisse der Typenbildung vorgestellt und entlang von drei rekonstruierten Typen expliziert. Auszugsweise wird eine Erfahrungsdimension zu Herausforderungen und Bewältigungsstrategien von insgesamt sechs Dimensionen entlang dieser drei Typen vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengetragen und im Kontext der aktuellen Situation diskutiert.

2 Das Forschungsinteresse: Seiteneinsteiger:innen zwischen Berufseinstieg und Handlungsroutinen

Das Forschungsprojekts *SeLe an Grundschulen*, welches im Freistaat Sachsen verortet ist und den Blick auf Seiteneinsteiger:innen[1] legt, fokussiert die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des handlungsleitenden Wissens von Seiteneinsteiger:innen, welche sich am Beginn ihrer Lehrtätigkeit befinden und an einer Qualifizierungsmaßnahe teilnehmen. Ziel ist es, genauer zu verstehen, welche Erfahrungen im Berufseinstieg sowie der Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in an Schulen gemacht werden. Darüber hinaus sollen konkrete Einblicke in das handlungsleitende Wissen von Seiteneinsteiger:innen erlangt

1 Anm. d. Autorin: Neben unterschiedlichen Maßnahmen zur Abdeckung des Lehrkräftemangels durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte wird bundesweit und auf unterschiedliche Weise in den Ländern über den Seiten-, Quer- oder Direkteinstieg der Versuch unternommen, den Mangel an Fachkräften an Schulen zu decken. Für das Forschungsprojekt liegt der Schwerpunkt bei Seiteneinsteiger:innen in Sachsen (Vergleichsgruppe Hessen) und deren berufsbiographischen Lebensverläufen im Berufseinstieg und den ersten Berufsjahren als Lehrer:in. Daher wird im Folgenden nur noch von Seiteneinsteiger:innen gesprochen.

doi.org/10.35468/6034-19

werden, um nachvollziehen zu können, wie sich deren Handlungspraxis vollzieht und Professionalisierungsprozesse unterstützt werden können.
Rekonstruiert werden biographische Lebensverläufe von Seiteneinsteiger:innen, welche neben persönlicher Kohärenz einen lebensgeschichtlichen Sinn und damit einhergehend Identität schaffen (vgl. Alheit & Dausien 2000). Dabei geht es einerseits um das inkorporierte Wissen im Sinne des Habitus oder den Orientierungsrahmen im engeren Sinne, welcher Aufschluss über das habitualisierte Wissen der Seiteneinsteiger:innen gibt. Andererseits geht es um „exterior erfahrene Erwartungen und Ansprüche der Norm und der Fremdidentifizierung" (Bohnsack 2017, 104), die wiederrum in Relation zu dem konjunktiven (Erfahrungs-) Wissen auf performativer Ebene stehen. Auf Basis dieser theoretisch analytischen Trennung folgt eine empirische Rekonstruktion dieser Aporie zwischen Habitus und schulischen Normen in der Handlungspraxis von Seiteneinsteiger:innen (vgl. Terhart 1994; Bohnsack 2020; Wittek & Jacob 2020).
Ferner basiert das Forschungsprojekt auf der Annahme, dass biographische Erfahrungen als Ressource betrachtet werden und den Prozess von Professionalisierung begründen (vgl. Dirks 2000; Kunze 2011; Wittek & Jacob 2020). Von Interesse sind performative Reflexionsmomente der Berufseinsteiger:innen, welche Einblicke in die Reflexion von pädagogischen Situationen – im Besonderen zu dem Berufseinstieg – geben (vgl. Bohnsack u. a. 2007; Bohnsack 2017; Wittek u. a. 2022). Hierbei wird der Einstieg in die Lehrtätigkeit als Veränderungsprozess sichtbar gemacht, wobei sich entlang der drei rekonstruierten Typen eine fortwährende Bearbeitung der eigenen Praxis abzeichnet. Dies wiederum soll im späteren Verlauf im Zusammenhang von Professionalisierung der Seiteneinsteiger:innen diskutiert werden.
Ziel ist es, ein Verständnis zu erlangen, das nicht Rückschlüsse über Kompensationsmöglichkeiten schafft, sondern vielmehr ein noch sehr unbekanntes Forschungsfeld erschließt. Auf Basis des Datenmaterials zeigen sich folglich unterschiedliche Themenschwerpunkte. Dabei geht es darum zu verstehen, wie Lehrkräfte ohne grundständige Ausbildung ihren Unterrichtseinstieg und das Erleben als Lehrer:in im Unterricht erleben. Es wird rekonstruktiv untersucht, wie der Berufseinstieg wahrgenommen wird, welche Hürden und Krisen dabei auftreten und wie sich eine habitualisierte Handlungsroutine durch krisenhafte Erlebnisse etablieren kann oder auch ausgebremst wird. Mit Blick auf diese induktiv erschlossene doppelte Tabuisierung »Fachfremdheit« und »Seiteneinstieg« soll das Forschungsprojekt einen Zugang ermöglichen, mit den Akteur:innen in Austausch zu kommen und zu erfahren, wie sie Brüche bzw. Krisen erfahren und welche Bewältigungsstrategien sie einsetzen (vgl. Hinzke 2018; Beck 2022). Für den Diskurs um die Bedarfskrise in Deutschland können dabei aus dem empirischen Datenmaterial Einblicke in das Erleben der Seiteneinsteiger:innen gegeben werden, die aufzeigen können, welche krisenhaften Momente erlebt werden

doi.org/10.35468/6034-19

und wie fachfremd unterrichtende Lehrer:innen bestmöglich begleitet werden sollten. Das Desiderat konkreter Erlebnisse von Seiteneinsteiger:innen und deren berufsbiographische Entwicklung hin zum Lehrer:innenberuf ermöglicht dabei einen forschungsbasierten Blick auf Professionalisierungsprozesse von Seiten- und Quereinsteiger:innen in Deutschland.
Innerhalb des explorativ angelegten Forschungsprozesses wurden folgende Forschungsfragen entwickelt:

Frage 1: Wie sprechen Seiteneinsteiger:innen über ihre schulischen Herausforderungen bzw. krisenhaften Momente im Schulalltag?
Frage 2: Wie gehen sie mit den erlebten Krisen um?

Das Forschungsprojekt bewegt sich folglich in dem Gegenstandsbezug Seiteneinstieg – Biographie – Fachfremdheit, wobei krisenhafte Momente und besondere Herausforderungen als Querschnittsbezug sichtbar werden, innerhalb dessen ein Habitus im Umgang mit Krisen rekonstruiert werden kann (vgl. Hinzke 2018; Oevermann 2002, 2004).

3 Berufsbiographische und strukturtheoretischen Bezüge: Lehrer:innenhabitus und Krise(n)

Die handelnde Lebenspraxis erscheint im Vollzug von Routinen, wobei im Kontext der Professionalisierung von Lehrkräften die „routineförmige Handlungshervorbringung“ (Kramer and Pallesen 2019, 73) von Interesse ist. Dabei geht es aus einer praxeologischen Perspektive vor allem um die unterschiedlichen „Adaptionsmöglichkeiten“ eines Habituskonzepts (Kramer and Pallesen 2019, 73). Dies ist für die vorliegende Forschungsarbeit von Interesse, da eine besondere Relevanz für den Entwicklungsprozess eines Habitus von Berufseinsteiger:innen besteht (vgl. Hericks 2006). Wissend um den kritischen Diskurs bezüglich eines reflexiven Habitus und einer Habitusreflexion, unternimmt das Forschungsprojekt weniger den Versuch hierbei Stellung zu beziehen, sondern vielmehr aufzuzeigen, wie Seiteneinsteiger:innen den eigenen Habitus zum Gegenstand der Reflexion werden lassen und somit pädagogische Situationen reflektiert werden und Anstoß für die eigene Praxis und deren Veränderungen sind (Wittek u. a. 2022 42ff.).
Mit Blick auf die Praxeologische Wissenssoziologie wird in Anlehnung an Luhmann (2002) diese *Transformation* als Neurahmung verstanden und nach Bohnsack als *Reflexion* bezeichnet (vgl. Bohnsack 2020; Luhmann 2002). Dabei findet unter Verwendung dieser theoretischen Bezüge eine Verknüpfung der berufsbiographischen Perspektive (vgl. Hericks 2006; Keller-Schneider 2021) mit Blick auf Krisen (vgl. Hinzke 2018) statt. Es wird folglich davon ausgegangen, dass über den beruflichen Lebensverlauf Professionalisierungsprozesse initiiert werden und Teil der beruflichen Entwicklung eines *Lehrer:innenhabitus* sind (vgl. Helsper

doi.org/10.35468/6034-19

2018). Von besonderem Interesse ist daher die Rekonstruktion eines Habitus in der Berufseingangsphase (vgl. Keller-Schneider & Hericks 2017) sowie in dem Entwicklungsprozess als Lehrkraft mit einem alternativen Berufszugang.
Dies ist ferner bedeutsam, weil sich der *Lehrer:innenhabitus* basierend auf bestehenden Theorien (vgl. Helsper 2011, 2018) über unterschiedliche Etappen vollzieht und der Habitus als Lehrkraft mit einem alternativen Berufszugang eigene individuelle und milieuspezifische Bezüge etabliert (vgl. Helsper 2018, 128). Basierend auf der „Herausbildung des Lehrerhabitus im berufsbiographischen Prozessverlauf" (Helsper 2018, 128) zeichnen sich „je spezifische Wahrnehmungs- ‚Deutungs- und Handlungsschemata [ab], die im Habitus als modus operandi fungieren" (Kramer and Pallesen 2019, 76). Der Habitus ist damit als ein „praktischer Sinn" zu verstehen, der ein „implizites und routineförmiges Handeln im sozialen Raum ermöglicht" (Kramer & Pallesen 2019, 128). Basierend auf der Gegenstandskonzeption eines prozessbezogenen Habitus geht es folglich um die Weiterentwicklung eines Lehrer:innenhabitus unter besonderen Bedingungen.
Entlang der Verwendung der Dokumentarische Methode liegt demnach der Fokus der Rekonstruktion auf den expliziten Äußerungen als auch auf den impliziten, atheoretischen und inkorporierten Wissensbeständen, welche gleichsam eine große Bedeutung für die Etablierung von Handlungsroutinen haben (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2017).
Auf Basis der theoretischen Bezüge wird im Folgenden *Lehrer:innenhabitus* und *Krisen/krisenhafte Momente* im Berufseinstieg und der Etablierung einer Handlungsroutine von Seiteneinsteiger:innen entlang der empirischen Daten rekonstruiert. Daran anschließende Bezüge werden in Hinblick auf die Bedarfskrise und Professionalisierungsprozesse abschließend diskutiert.

4 Vorstellung der Daten sowie der methodischen Auswertung mittels der Dokumentarischen Methode

Das Forschungsprojekt basiert auf 15 problemzentriert biographischen Interviews (vgl. Witzel 1985; Nohl 2017), welche im Zeitraum von 2018 bis 2020 erhoben wurden. Die erste Erhebungswelle im Freistaat Sachsen wurde mit 11 interviewten Personen durchgeführt, die zweite Erhebungswelle – zur größtmöglichen Kontrastierung – in Hessen mit 4 weiteren Personen. Für die zweite Erhebung (Hessen) wurden die Interviews aufgrund der Coronapandemie am Telefon durchgeführt. Die Zusammenstellung des Samplings basiert auf der Rücklaufquote angefragter Kohorten bzw. Ausbildungskurse, welche sich im Seiteneinstieg und bereits am Ende einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme befanden.
Von den interviewten Personen sind 10 Personen weiblich und 5 Personen männlich. Alle interviewten Personen unterrichten seit mindestens zwei Jahren an

doi.org/10.35468/6034-19

Grundschulen in unterschiedlichen Fächern. Die Alterspanne ist ebenfalls heterogen, die befragten Personen sind zwischen 29 bis 53 Jahre alt. In Zusammenschau ist allen eine Einstellung als Grundschullehrkraft an einer Grund- oder Förderschule sowie einer Teilnahme an einer berufsbegleitenden Qualifizierungsmaßnahme gemein. Darüber hinaus unterrichten alle Interviewten unterschiedliche Fächer, haben unterschiedliche Berufszugänge und sehr differente Berufserfahrungen in disziplinnahen Berufen.
Die Praxeologische Wissenssoziologie begründet das methodische Vorgehen sowie die methodologische Rahmung der Arbeit (vgl. Bohnsack 2017; Mannheim 1980). Ziel der Forschungsarbeit ist eine sinngenetische Typenbildung, die darauf abzielt, das einer Praxis „zugrunde liegende habitualisierte und teilweise inkorporierte Orientierungswissen" (Bohnsack u. a. 2013, 9) zu beleuchten. Es geht demnach um die Rekonstruktion des konjunktiven Erfahrungsraums und des möglichen handlungsleitenden Wissens der Seiteneinsteiger:innen in diesem Spannungsfeld. Das übergeordnete Ziel ist stets

> „die implizite Regelhaftigkeit von Erfahrungen und den in dieser Regelhaftigkeit liegenden dokumentarischen Sinngehalt, d. h. den Orientierungsrahmen dieser Erfahrungen zu rekonstruieren, [was soviel bedeutet wie, T.B.], über eine Sequenz von (erzählten) Handlungen hinweg Kontinuitäten zu identifizieren" (Nohl 2017, 36).

Mit dem Ziel einer komparativen Analyse und der Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts, also der Bearbeitungsweise, kann die implizite Regelhaftigkeit rekonstruiert werden.

Innerhalb der sinngenetischen Typenbildung[2] wurden drei Typen rekonstruiert:

1 Der angepasst-pragmatische Typus
2 Der analysierend-identifizierende Typus
3 Der explorierend-unabhängige Typus

Entlang dieser drei Typen kann ein unterschiedlicher Habitus rekonstruiert werden, der von schulischen Normen getragen wird und Aporien sichtbar macht. Die folgenden Auszüge fokussieren einen Umgang mit krisenhaften Erlebnissen in der Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in. Auszugsweise werden folgende Fälle (Eckfälle) herangezogen, die in der Tabelle 1 abgebildet sind und an dieser Stelle Referenzpunkte zur Einordnung darstellen.

---

2 Anm. d. Autorin: Im Sinne der Dokumentarischen Methode gehen der fallübergreifenden komparativen Analyse mit einer Reflektierenden Interpretation zentrale Arbeitsschritte der Methode voraus, die an dieser Stelle nicht explizit veranschaulicht werden. So wurden in zwei Arbeitsschritten eine Textsortentrennung, die an einigen Stellen einbezogen wird, durchgeführt sowie eine Formulierende Interpretation der Transkripte.

doi.org/10.35468/6034-19

Tab. 1: Kurzübersicht der drei Fälle

Fall	Herr Schwarzdorn	Frau Mispel	Frau Mirabell
Alter	30 Jahre alt	38 Jahre alt	53 Jahre alt
Schulart	Grundschule	Grundschule	Förderschule
Fächer	Werken, Mathematik und Sport	Englisch, Deutsch, Sachunterricht, DaZ, Mathematik	Musik, Deutsch, Werken, Mathematik
Studium/ Fachbereich	Sporttherapie	Wirtschaft	Betriebswirtschaft, Bankwesen
Verortung	Der angepasst-pragmatische Typus	Der analysierend-identifizierende Typus	Der explorierend-unabhängige Typus

4.1 Der angepasst-pragmatische Typus

Der Habitus des ersten Typus kann als angepasst und pragmatisch rekonstruiert werden, der von einer *Norm der Selbstläufigkeit* getragen wird. Dabei wird eine konfliktarme Aushandlung der bestehenden schulischen Normen erkennbar. Die Auseinandersetzung der schulischen Programmatik wird dabei weniger als eine krisenhafte Diskrepanz expliziert. Es werden keine Konflikte erwähnt und zahlreiche Situationen beschrieben, in denen Bedürfnisse befriedigt werden und Dinge beiläufig im Sinne der Seiteneinsteiger:innen passieren. Die Akteur:innen gehen weniger in Konfrontation mit Kolleg:innen oder der Schulleitung. Vielmehr werden Arbeitsbedingungen bei Bedarf für sie verändert, wobei diese institutionelle Umsetzung als *normal* verortet wird. Grundsätzlich verharrt der erste Typus dabei in einem Habitus, der orientiert ist an pragmatischen Strukturen, die wenig konfliktreich sind und die gegebene Situation annehmen. Die Interviewten beantworten die Fragen häufig auf einer abstrakt-theoretisierenden Ebene. Oftmals werden Erlebnisse beschrieben, argumentativ gestützt und es wird eher abstrahiert, wie Erfahrungen zu sein haben – weniger wie sie tatsächlich performativ erlebt wurden. Dabei wird eine Erwartungshaltung deutlich, bei der Lehrer:innen dann einen guten Unterricht machen, wenn keine Probleme auftreten und alles *nach Plan* läuft.

Der Berufseinstieg wird diesbezüglich als konfliktfrei konstruiert, da die schulische Rahmung die eigene Praxis stützt und sichert. Schulische Normen werden von einem Habitus getragen, der alles in einem Modus der Selbstläufigkeit passieren lässt und sich in unbekannte und neue Strukturen flexibel eingliedert. Der konfliktarme Entwicklungsprozess als Seiteneinsteiger:in zeigt sich z. B. in

doi.org/10.35468/6034-19

dem Fall Herr Schwarzdorn (s. Tabelle 2). Hier wird eine Verbundenheit mit dem Thema *Unterstützung als Einsteiger:in* und die Wichtigkeit dieses Erlebnisses verhandelt.

Tab. 2: Interviewauszug Herr Schwarzdorn

°mhm°// das ist das schöne; wenn ich irgendwas (.) anbringe und sage; (.) es funktioniert
so nicht dann wird das halt geändert. und wenn ich das so möchte dann wird das halt so
geändert; also es wird so umgesetzt. weil ich halt der (.) Mensch für=n Fachbereich das
und das bin; also für Sport bin jetzt. (.) un: ja. (2) und für die andern Sachen kann ich
halt jeden fragen also; (.) da gab=s noch nie Probleme. //I: mhm// konnte immer Fragen
stellen. (1.5) wurde auch immer berücksichtigt wenn=s jetzt (.) um: (.) irgendwelche
Sachen geht dass man (dir) sagt ähm; naja Lochstunde oder [prustet]; du: machst heute mal
Sachunterricht in der Klasse weil ist gerade niemand da. (.) gab=s einfach nie. da wurde
das halt so gelegt dass ich das halt nicht machen musste sondern dass ich entweder mit
drinsitze; o:der ä::h (.) mit unterstütze aber ni einfach ins kalte Wasser geworfen
geworfen werde. (.) un:: (.) das fand ich sehr gut. und das ist auch heut noch so. (.)

Deutlich wird in diesem Auszug die *Norm der Anerkennung* einer neuen Lehrkraft und wie man mit einem/einer Berufseinsteiger:in umgehen soll. In diesem Fall wird der Habitus durch die schulisch gerahmte Struktur der Anerkennung deutlich. Beschreibend „*gab=s einfach nie*" (Z.466) wird der besondere Umgang an der Schule gerahmt und als eine Grundhaltung markiert, wie ein angemessener Umgang verstanden wird. Die implizite Einforderung eines begleitenden Berufseinstiegs korreliert indes mit einer pragmatischen Haltung gegenüber der Lehrtätigkeit an einer Schule. Typisch für diesen ersten Typus ist daher ein Modus der den Einstieg als weich beschreibt und der durch eine angemessene intentionelle Rahmung selbstverständlich bzw. selbstläufig passiert. Änderungen oder das Bearbeiten von besonderen Herausforderungen müssen insofern nicht thematisiert werden, da der Berufseinstieg als passend und angemessen konstruiert wird, sodass keine Diskrepanzen zwischen einem Habitus der Angepasstheit und Pragmatik sowie schulischen Normen hervortreten. Deutlich wird die Rolle als Seiteneinsteiger:in und deren Schutz der Person über schulischen Zwängen. Rücksicht und ein langsames Annähern an unbekannte Fachbereiche sind Prämisse einer *Annäherungskultur* als Berufseinsteiger:in.

Differenziert wird zugleich zwischen Einspringen als eine sonst bestehende Norm derer man als Seiteneinsteiger:in gerecht werden muss und seiner Alltagspraxis, „*drinsitze; o:der ä::h (.) mit unterstützen*" (Z.468) zu dürfen. Die Beschreibung des Umgangs in der Schule bzw. dem Unterrichten wird von Herrn Schwarzdorn positiv bewertet; es wurde an ihn und seine Bedürfnisse angepasst, eine kritische

doi.org/10.35468/6034-19

Auseinandersetzung ist nicht notwendig. Der Prozess ist selbstläufig sowohl in der Vergangenheit, wenn er von seinem direkten Berufswechsel spricht, als auch in der gegenwärtigen Situation. Im Vergleich zu anderen Fällen werden hier keine Suchbewegungen markiert oder der *Drang nach Neuerung oder aktiver Veränderung* deutlich – vielmehr ist es ein sich in den Prozess begeben, Teil davon werden ohne aktives Hinzutun oder als Notwendigkeit in Folge von krisenhaftem Erleben.

4.2 Der analysierend-identifizierende Typus

Der Habitus des zweiten Typus kann als ein analysierend-identifizierender Typus definiert werden, der versucht mit auftretenden Schwierigkeiten in der schulischen Handlungspraxis als Seiteneinsteiger:in in individueller Art und Weise umzugehen. Der Habitus wird getragen von einer Norm der Teilhabe als Akteur:in von Schule. Entlang dieses Orientierungsrahmens soll Unterricht bestmöglich umgesetzt werden, Ideen und Implementationen werden theoretisierend analysiert und bearbeitet, oftmals verharrt der zweite Typus jedoch in dieser Phase der Abstrahierung und kommt über die Identifikation und theoretische Analyse einer gelingenden Handlungspraxis nicht hinaus. In einem Modus der Elaboration wird unterrichtliche Praxis durchdacht.
In diesem Kontext wird die eigene Berufsrolle als Lehrer:in oftmals hinterfragt und Unsicherheiten werden in der Handlungspraxis bearbeitet. Gleichzeitig zeigen sich in der Bearbeitung der Herausforderungen auf propositionaler Ebene krisenhafte Momente, wenn es darum geht, der schulischen Programmatik und den eigenen Vorstellungen als eine professionelle Fachkraft gerecht zu werden. Die erlebten Krisen zeigen sich vor allem in Unsicherheiten in der Auswahl von passenden Unterrichtsmethoden und didaktischen Umsetzungen. Am Beispiel Frau Mispel (s. Tabelle 3) wird dies deutlich, wenn sie über eigene unterrichtliche Erfahrungen spricht.

Tab. 3 Interviewauszug Frau Mispel

gerechnet. und dann habe ich auch meinen Schülern gesagt das ist für die Frau M. jetzt auch nicht einfach zu beschreiben wie Sie des hier vorne gemacht hat? u:nd so bin ich dann eben und dann wissen meine Schüler ja auch jetz; da bin ich jetzt noch nich s:o erfahren im Mathematikunterricht? und da spiel ich auch mit offenen Karten das wissen meine Schüler? und des is okay, ne und dann sch; dann sag ich und habt ihr des jetzt; is des so nachvollziehbar? wie ich das gemacht hab? und dann sind die schon ehrlich? oder also des Gefühl hab ich schon da gibt's dann einige Kinder die sagen j:a? oder ne Frau M. das müss ma nochmal? auch wenn die eigentlich ja also das is bei uns schon (.) im Unterricht so n Thema wo auch die Lehrerin; also angreifbar ist. man darf auch Kritik äußern. @(.)@ ja.

Der zweite Typus kann demnach Schwierigkeiten identifizieren, ohne direkt und ad hoc im Unterrichtsgeschehen Lösungsvorschläge aufzuzeigen. Im Fall Frau Mispel werden die *„offenen Karten"* (Z. 667) zu einer Praxis, bei der die Schüler:innen zur Instanz der fachlichen Rückmeldung werden, ob die Unterrichtseinheit sinnvoll oder weniger sinnvoll ist. Durch einen Habitus, welcher getragen wird von einer Norm der Kontemplation, werden kontinuierlich Verbesserungen durchdacht. Der Problemlöseprozess bzw. die gezielte Suche nach Strategien – wie hier einer fachdidaktisch angemessenen Umsetzung – bleiben dadurch jedoch in einer Art Anfangsphase verhaftet.

Die Krise wird auf analytischer Ebene identifiziert, wobei die Akteur:innen im *Lösungen theoretisieren* verharren. Die erlebte Alltagspraxis wird somit als etwas konstruiert, das nicht durch klare Handlungssicherheit oder -konstanz bestimmt ist. Die Akteur:innen bewegen sich vielmehr zwischen normativen Vorstellungen, wie ein/e Lehrer:in zu sein oder guten Unterricht machen soll. Einerseits sind die gesellschaftlichen bzw. schulischen Normen des Lehrer:innenberufs wirksam auf die Rolle als Seiteneinsteiger:in und dokumentieren sich am Material. Andererseits konstruieren bzw. reproduzieren die interviewten Berufseinsteiger:innen zusätzlich eigene Normen an das Konstrukt *Lehrer:in* und verhandeln diese in der eigenen Handlungspraxis als das Bild der *guten Lehrerin/des guten Lehrers*.

Dieses Konstrukt zeigt sich auch beim Betreten des Berufsfeldes als etwas *(noch) Fremdes* und der eigenen Rolle bezüglich der Erfahrung von *Fremdheit*. Die Rekonstruktion des Orientierungsrahmens verdeutlicht dies, wenn die Akteur:innen bei der Ausführung ihrer Handlungen an Grenzen und Probleme stoßen, weil sie nicht genau wissen, was erwartet wird und wie sie die richtigen normativen Erwartungen erfüllen können. Es werden Unklarheiten benannt, im Spannungsfeld jedoch nicht weiterverhandelt bzw. bis zum Ende aufgelöst. Zudem rekonstruiert sich der zweite Typus vor allem als *Neuling*, der/die noch Schwierigkeiten erlebt und bemüht ist, Ansätze für den Unterricht zu etablieren. Die didaktischen Überlegungen sind nicht abgeschlossen, oft werden pädagogische bis allgemeine Ansätze angeboten.

In dem oberen Auszug wird dies deutlich, wenn Frau Mispel ihren individuellen Umgang mit fachlichen Schwierigkeiten und einer Lösungsstrategie der *Transparenz von Fremdheit* erläutert. Dabei zeigt, dass durch den Status als *Neuling,* die Seiteneinsteiger:innen die Chance ergreifen, bestimmte Strukturen entlang der schulischen Programmatik mitzugestalten bzw. neu auszuhandeln, um sich deutlich von alten Strukturen abzusetzen. Vor allem in der Abgrenzung zu anderen, meist älteren Kolleg:innen zeigt sich ein Habitus *auf der Suche nach Strategien*, während der Umgang mit *Fremdheit* und *Neu-sein im Berufsfeld* als Folie zur Bearbeitung dieser dient.

Der dritte Typus grenzt sich hierbei in unterschiedlicher Weise von den ersten beiden ab. Im Folgenden wird dieser ebenfalls angerissen und Auszüge vorgestellt.

doi.org/10.35468/6034-19

4.3 Der explorierend-unabhängige Typus

Entlang des dritten Typus dokumentiert sich eine weitere Art und Weise im Umgang mit krisenhaften Momenten. Dabei zeigt sich eine ähnliche Struktur zum zweiten Typus; Krisen und Herausforderungen werden erkannt. Der Typus weiß um Schwächen in der Handlungspraxis und kann durch diverse Handlungsstrategien seinen/ihren notwendigen Bedarf erkennen und benennen. Deutlich wird diese Bedarfslage dann, wenn Seiteneinsteiger:innen von ihren krisenhaften Berufseinstiegen berichten. Der folgende Auszug (s. Tabelle 4) verdeutlicht dies am Fall Frau Mirabell:

Tab. 4: Interviewauszug Frau Mirabell

149	Frau Mirabell: hab mich sehr drauf gefreut wobei ich dann die Freude in den erstn Wochen,
150	°h dann doch in bissl ne andre war weil ich einfach unterschätzt hab für mich selber, wie viel
151	Aufberei Auf Vorbereitungsaufwand wirklich dahinter steckt und wenn ma auch gar nich weiß
152	in welche Richtung ma denken soll also auch keine Ahnung hat wen und was ma denn fragen
153	will. //I: h:m,// (.) das war so biddl allein und reingeschmissn und los?

Trotz dessen dass Krisen für den dritten Typus als stark und die Handlungspraxis lenkend erlebt werden, unternimmt der dritte Typus – über eine Exploration hinaus – konkrete Versuche, Handlungsoptionen zur Lösung auszuloten. Der Orientierungsrahmen auf der *Suche nach Strategien* wird ergänzt um eine Orientierung nach *Veränderungen erarbeiten wollen*. Deutlich wird ein Habitus getragen von einem *Willen nach Veränderungen*, der diese folglich in Handlungsmöglichkeiten überträgt. Lösungen werden somit aktiv herbeigeführt, sodass Habitus und schulische Normen zu weniger großen Spannungen führen. Deutlich wird, dass dieser dritte Typus bereit ist, sich unvermeidlichen Konfrontationen zu stellen und bestehende Aporien aushält. Die berufliche Rolle und Identität als Lehrkraft ist indes stabil, sodass Herausforderungen mit probaten Mitteln bewältigt werden. Bei diesem Typus werden Unterstützungen gerne angenommen und sind Teil der Problemlösungsstrategie, wenn Unsicherheiten bei Methoden und didaktischen Umsetzungen auftreten. Veränderungen werden erkannt und in die richtige oder besser passende Richtung gelenkt.

Wenn jedoch keine Unterstützungen angeboten werden, kann dies zu Krisen führen. Dann – und dies macht den dritten Typus unabhängig bzw. handlungsautonom– kann er sich aus seinem krisenhaften Konstrukt lösen und sich eigenständig Hilfe erarbeiten. Die Handlungspraxis wird von einem Habitus beeinflusst, der aktiv in den Prozess der Bearbeitung tritt und volitional Veränderungen herbeiführt. In diesem Zusammenhang sucht der dritte Typus nach Strukturen für Autonomie, die das Handeln sinnvoll strukturieren und Raum für eine sinnvolle

doi.org/10.35468/6034-19

Praxis begründen. Die Selbstpositionierung als oft Alleingelassene:r stärkt die Rolle dieses autonomen und selbständigen Erledigens von Notwendigkeiten. Dabei dokumentiert sich ein Aktiv-werden, wobei der Status quo abgelehnt und Veränderungen herbeigeführt werden. Diese Haltung wird weniger durch pädagogische Reflexionsmöglichkeiten im Sinne eines professionellen Settings ermöglicht, sondern vor allem durch krisenhafte Momente der Isolation in der Praxis provoziert.

5 Empirische Rückschlüsse und Diskussionsansätze

Um der Frage nachzugehen, wie der Berufseinstieg sowie die ersten beruflichen Erfahrungen als Lehrkraft erlebt werden, konnten entlang der Typen deutlich differenzierte Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Mit Blick auf die Forschungsfragen zeigen sich unterschiedliche Herangehensweisen im Umgang mit Krisen und einer sich entwickelnden Handlungsroutine im Berufseinstieg. Vergleichbar mit Studien zum Berufseinstieg grundständig studierter Lehrer:innen dokumentiert sich auch hier eine berufsbiographische Gewichtung und ein besonderes Erleben des Berufseinstiegs (vgl. Hericks 2009). So fasst Hericks (2009) die Ambivalenz und Herausforderung im Berufseinstieg wie folgt: „Der Erfahrung einer anfänglichen, massiv erlebten und mit starken Selbstzweifeln verbundenen Überforderungssituation, der man sich plötzlich und schutzlos ausgeliefert sieht, steht die beglückende und für die weitere Entwicklung grundlegende Positiverfahrung gegenüber.“ (Hericks 2009, 100) In Bezug auf die Bearbeitung der doppelten Tabuisierung von *Fachfremdheit* und *Seiteneinstieg* zeigen sich bei den drei konstatierenden Typen ebenfalls Ambivalenzen im handlungspraktischen Erfahrungswissen zur Bewältigung von Herausforderungen und den damit einhergehenden *Positiverfahrungen*.

So kann mit Blick auf die Bearbeitung von Herausforderungen der explorierend-unabhängige Typ von den anderen beiden dahingehend abgegrenzt werden, dass Lösungen nicht nur auf abstrakt-analysierender Ebene bearbeitet, sondern ebenso in die Praxis überführt und darin explorativ bearbeitet werden. So deutet sich hier eine Handlungspraxis an (vgl. Typus 2 und 3), bei der der Berufseinstieg nicht nur zum Hineinfinden in den Schulbetrieb verstanden wird, sondern Schulentwicklung aktiv mitgestaltet werden möchte (vgl. Typus 2 und 3).

Für Typus 1 treten in der Handlungspraxis kontrastierend keine explizierten Krisen auf. Daher wird kein Prozess zur Verbesserung der aktuellen Situation angestrebt. Vielmehr wird der angepasst-pragmatische Habitus von bestehenden schulischen Rahmungen getragen und löst folglich keine Irritationen aus. Die auf ihn abgestimmte organisationale Rahmung wird zur Gelingensmaxime für den Berufseinstieg im Seiteneinstieg.

Der analysierend-identifizierende Typus 2 hingegen erkennt krisenhafte Momente, verbleibt jedoch in der Phase der Identifikation verhaftet und benötigt

doi.org/10.35468/6034-19

unterstützende und begleitende Strukturen bei der Etablierung von Handlungsroutinen.
Das was Typus 3 beherrscht, sich der Situation bewusst zu sein und Neuerungen herbeizuführen, zeigt sich im Modus der Bearbeitung bei dem zweiten Typus weniger.
Für Typus 3 zeichnet sich zudem ein Habitus ab, der von einer Ablehnung der schulischen Normen getragen wird. Dabei verdeutlicht dieser eine Spannung zwischen Habitus und bestehenden schulischen Normen. Ferner dokumentiert sich ein Habitus, der sich im Vergleich weniger bis gar nicht an bestehenden normativen Vorgaben der Institution Schule sowie an der Rahmung Seiteneinstieg orientiert. An zahlreichen Fällen wird eine Orientierung von eigensinnigem Abarbeiten von formalen Vorgaben deutlich. So findet eine kontinuierliche Neurahmung statt, in der bestehende Strukturen überdacht und praktikabel verändert werden müssen (vgl. Schön 1983).
Abschließend lässt sich über die drei rekonstruierten Typen hinweg festhalten, dass sich bei den Seiteneinsteiger:innen Diskrepanzen zwischen normativen schulischen Strukturen und der Programmatik als Neuling dokumentieren. Die Berufseingangsphase als entscheidende Phase der *beruflichen Sozialisation* (vgl. Terhart 2000, 128) verdeutlicht auch bei der Zielgruppe der Seiteneinsteiger:innen eine Etablierung von Routinen. Ferner zeigt sie Grundzüge einer beruflichen Identität auf (vgl. Terhart 2000, 128) sowie die Entwicklung eines eigenen Selbstverständnisses als Lehrer:in (vgl. Marotzki 2002; Schulze 1996; Terhart 1994; von Felden 2008). Der Berufseinstieg wird zur Konstruktionsarbeit einer Lehrer:innenidentität.
Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, das auf Grundlage der empirischen Einblicke innerhalb dieses Beitrags krisenhafte Momente von Seiteneinsteiger:innen sehr unterschiedlich erfahren und bearbeitet werden. So werden Krisen teilweise identifiziert und ausgehandelt, teilweise bestimmen schulische Normen die Handlungspraxis, sodass Umstände praktikabel angepasst werden und folglich keine Konflikte markiert werden. Für die Zukunft geben diese Bearbeitungsmodi Aufschluss darüber, welche Strukturen für Seiteneinsteiger:innen notwendig sind, um eine gelingende Handlungspraxis zwischen Habitus und schulischen Normen zu ermöglichen und dabei auch eine Identität in und durch die Praxis zu konstruieren. Für den Diskurs der Bedarfskrise geben die Erlebnisse der Seiteneinsteiger:innen dahingehend einen Gewinn, insofern durch die Erfahrungen und Handlungspraktiken von Akteur:innen über Praxis *durch* diese gesprochen werden kann und folglich eine praxeologische Perspektive in den Diskurs integriert werden kann. Ferner zeigen die berufsbiographischen Lebensverläufe eine Besonderheit in Hinblick auf Lehrer:innen mit einem alternativen Berufseinstieg auf. So verdeutlicht die Etablierung von Routinen über berufsbiographische Ressourcen und der Umgang mit krisenhaften Momenten eine weitere Perspektive in Hin-

blick auf Professionalisierungsprozesse, die im Besonderen durch die vielfältigen beruflichen Vorerfahrungen von Seiteneinsteiger:innen gewinnbringend für den Unterricht sein können. Dies hängt jedoch davon ab, wie Seiteneinsteiger:innen in den Diskurs einbezogen und Strukturen etabliert werden, die den Berufseinstieg und die Etablierung von Handlungsroutinen gewinnbringend stärken und sichern.

6 Ausblick

Ergänzend sollte bezüglich der Bedarfskrise diskutiert werden, inwiefern langfristig Seiteneinsteiger:innen begleitet werden können und müssen. Mit Blick auf die Erfahrungsdimension der drei Typen zeigen sich unterschiedlichen Handlungspraktiken bei der Herangehensweise an Herausforderungen. Deutlich wird, dass neben der Ausklammerung von bestehenden Krisen (Typ 1), die anderen beiden Typen (Typ 2 und 3) einen deutlichen Bedarf an Unterstützung aufzeigen. Neben großen Herausforderungen im Berufseinstieg (vgl. Terhart 2000; Hericks 2009; Schneider 2021) und den ersten Unterrichtseinheiten, zeigt sich ein großer Bedarf an einer Begleitung in der Praxis. Diesem kann z. B. durch langfristiges Mentoring, Co-Teaching und Fallberatung für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte begegnet werden (vgl. Ingersoll & Smith 2004; Moser Opitz u. a. 2021). Zudem zeigen die empirischen Daten, dass die Möglichkeit der fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Weiterbildung, wie es in Sachsen bereits seit einigen Jahren praktiziert wird, dringend zur Etablierung einer gelingenden Handlungspraxis bereitgestellt werden muss.
Abschließend zeigt sich in Hinblick auf den Diskurs um die Bedarfskrise und Lehrkräftebildung sowie der daran anknüpfenden Sondermaßnahme Quer- und Seiteneinstieg, dass die mittelfristige Bedarfsdeckung nicht nur langfristig eingesetzt werden muss, sondern ebenso langfristige Strukturen benötigt werden. Damit würde der Quer- und Seiteneinstieg seine Sonderrolle verlieren und zu einem weiteren Ausbildungsweg in den Lehrer:innenberuf avancieren.

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2000): Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen. In: J. Behrens, P. Alhei, & M. Andrews (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Berlin: De Gruyter, 257-284.
Anders, F. (2022): Prognose und Maßnahmen Lehrermangel verschärft sich weiter. In: Das Deutsche Schulportal. Online unter: https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/lehrermangel-bleibt-bundesweit-ein-problem/. (Abrufdatum: 15.01.2023).
Beck, T. (2019): Ich und Mathematik. Eine Annäherung an fachfremd und Fach-übergreifend unterrichtende Lehrkräfte im Primarbereich. In: Vorträge zur Mathematikdidaktik auf der 53. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. 53. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Regensburg: WTM Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien, 1387.

doi.org/10.35468/6034-19

Beck, T. (2022): "Teaching was not in my head" – Narratives from lateral entrants of their experienced biographical transition into the teaching profession in Germany. In: R. Porsch & L. Hobbs (Hrsg.): Out-of-field Teaching Across Teaching Disciplines and Contexts. Wiesbaden: Springer, 221–240.
Beck, T. & Brandt, B. (2018): Ein erster Zugang zum Konzept Seiteneinstieg in der Primarstufe in Sachsen. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2018 Vorträge zur Mathematikdidaktik und zur Schnittstelle Mathematik/Mathematikdidaktik auf der gemeinsamen Jahrestagung GDM und DMV 2018 (52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik). 52. Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik. Paderborn: WTM Verlag, 229–231.
Bertelsmann Stiftung (2021): Studie - Lehrermangel in Grundschulen bis 2030 größer als bislang erwartet. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/lehrermangel-in-grundschulen-bis-2030-groesser-als-bislang-erwartet?tx_rsmbstpress_pi1%5Bdate_from%5D=01.01.2014&tx_rsmbstpress_pi1%5Bpage%5D=13&cHash=a341034abbcbcf4449e5be17cb80a025. (Abrufdatum: 23.02.2023).
Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R. (2020): Professionalisierung in praxeologischer Perspektive: zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.
Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Dirks, U. (2000). Wie werden EnglischlehrerInnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den neuen Bundesländern. Münster: Waxmann.
Gehrmann, A. (2020): Hat die Erziehungswissenschaft das Thema "Seiteneinstieg in den Lehrerberuf" verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfs. In: Erziehungswissenschaft 60 (31), 59-66.
Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 149-170.
Helsper, W. (2018): Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 105-140.
Hericks, U. (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Hericks, U. (2009): Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (3), 100-103.
Hinzke, J.-H. (2018): Lehrerkrisen im Berufsalltag. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
Ingersoll, R. & Smith, T.M. (2004): Do Teacher Induction and Mentoring Matter? In: NAASP Bulletin 88 (638), 28-40.
Keller-Schneider, M. (2021): Entwicklungsaufgaben aus entwicklungspsychologischer sowie aus stress- und ressourcentheoretischer Perspektive als Zugang zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen. In: T. Leonhard, P. Herzmann, & J. Košinár (Hrsg.) 'Grau, theurer Freund, ist alle Theorie'?. Theorien und Erkenntniswege Schul- und Berufspraktischer Studien. Münster: Waxmann, 73-90.
Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 35 (2), 301-317.
Klemm, K. (2018): Dringend gesucht: Berufsschullehrer: Die Entwicklung des Einstellungsbedarfs in den beruflichen Schulen in Deutschland zwischen 2016 und 2035. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

doi.org/10.35468/6034-19

Klemm, K. (2022): Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2030. Expertise im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE). Essen: Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), 1–30. Online unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/22-02-02_Expertise-Lehrkraeftebedarf-Klemm_-_final.pdf. (Abrufdatum: 16.01.2023).

Klemm, K. & Zorn, D. (2018): Lehrkräfte dringend gesucht: Bedarf und Angebot für die Primarstufe. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

KMK (2020): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Lände. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1-77. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf. (Abrufdatum: 16.01.2023).

KMK (2021): Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz Nr. 230 – November 2021 Bearbeitet im Sekretariat der Kultusministerkonferenz. Vorausberechnung der Zahl der Schüler/-innen und Absolvierenden 2020 bis 2035. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1-223.

KMK (2022): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1-57. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf. (Abrufdatum: 16.01.2023).

KMK (2023): Einsatz optimieren, Bedarf senken: SWK empfiehlt zeitlich befristete Notmaßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/einsatz-optimieren-bedarf-senken-swk-empfiehlt-zeitlich-befristete-notmassnahmen-zum-umgang-mit-dem.html. (Abrufdatum: 10.02.2023).

Kramer, R.-T. & Pallesen, H. (2019): Lehrerhabitus: theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Mannheim, K. (1980). Strukturen des Denkens (Nachdruck). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014): Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Dresden: Technische Universität Dresden, 1-291. Online unter: https://tu-dresden.de/zlsb/ressourcen/dateien/weiterbildung/Expertise_QUER.pdf?lang=de. (Abrufdatum: 07.02.2023).

Marotzki, W. (2002). Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biografieforschung. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.): Biographische Arbeit: Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 49-64).

Moser Opitz, E., Maag Merki, K., Pfaffhauser, R., Stöckli, M. & Garotte A. (2021): Die Wirkung von unterschiedlichen Formen von co-teaching auf die von den Schülerinnen und Schülern wahrgenommene Unterrichtsqualität in inklusiven Klassen, In: Unterrichtswissenschaft 49 (3), 443-466.

Nohl, A.-M. (2017): Interview und Dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Oevermann, U. (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Biographie und Profession (1. Aufl., S. 19–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Oevermann, U. (2004). Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. In D. Geulen & H. Veith (Hrsg.), Sozialisationstheorie interdisziplinär (S. 155–182). Berlin: De Gruyter.

Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 354-359.

Rothland, M. & Barbara, P. (2016): Quereinsteiger, Seiteneinsteiger, berufserfahrene Lehrpersonen: Auswahl, Qualifizierung und Bewährung im Beruf. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

doi.org/10.35468/6034-19

Schneider, K. (2021): Der Berufseinstieg von Lehrpersonen: Übergang und erste Berufsjahre im Kontext lebenslanger Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
Schön, D.A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. Aldershot: Ashgate.
Schulze, T. (1996): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge—Fortschritte—Ausblicke. In: H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich Verlag, 10-31
Terhart, E. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.: P. Lang.
Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim Basel: Beltz.
von Felden, H. (2008): Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Wittek, D., te Poel, K., Lischka-Schmidt, R. & Leonhard, T. (2022): Habitusreflexion und reflexiver Habitus im Widerstreit. Grundlagentheoretische Überlegungen und empirische Annäherungsversuche. In: C. Reintjes & I. Kunze (Hrsg.): Reflexion und Reflexivität in Unterricht, Schule und Lehrer:innenbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 39-57.
Wittek, D. & Jacob, C. (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 196-203.
Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, 227-255.

Autorinnenangaben

Teresa Beck, M.A.
Zentrum für Lehrerbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Fachfremdes Unterrichten, Berufsbiographie, Seiteneinstieg, Dokumentarische Methode
Carolastraße 4-6, 09111 Chemnitz
teresa.beck@zlb.tu-chemnitz.de

doi.org/10.35468/6034-19

Nadin Grützner

„Der größere Schritt war für mich tatsächlich dieses *Überleben* in der Schule.“ – Herausforderungen des Berufseinstiegs in der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte in Sachsen

Abstract

Seit 2015 werden in Sachsen, um dem Lehrkräftemangel zu begegnen, seiteneinsteigende Lehrkräfte berufsbegleitend qualifiziert, dabei werden die Phasen der Ausbildung und des Berufseinstiegs gleichzeitig durchlaufen (vgl. Puderbach 2019). Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Professionalisierungswegen in der Berufseinstiegsphase seiteneinsteigender Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der Bewältigung biografischer Herausforderungen.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt exemplarisch an einem Fall, welcher den Typ der konsekutiven Professionalisierungsbiografie repräsentiert. Anhand ausgewählter Ausschnitte eines narrativen Interviews werden verschiedene Aspekte des professionellen Handelns im Berufseinstieg diskutiert und anhand des Professionalisierungsweges aufgezeigt. Der Beitrag fokussiert vor allem auf die (berufs-)biografischen Vorerfahrungen, die nützlich sein könnten, um den Berufseinstieg, der als „sensible Phase der Professionalisierung von Lehrpersonen“ gilt, zu bewältigen (Keller-Schneider u. a. 2016, 56). Weiterhin werden die Ressourcen seiteneinsteigender Lehrkräfte betrachtet. Zum Schluss wird ein Ausblick gegeben, inwieweit konsekutive Professionalisierungsbiografien eine Transformation zur Lehrperson ermöglichen.

Schlüsselwörter

Seiteneinstieg, Berufseinstieg, Professionalisierung, Grundschule

1 Forschungsinteresse und -gegenstand

Der Lehrkräftemangel führte vor allem in den letzten Jahren zu einer Vielzahl von Seiteneinstiegs- und Quereinstiegsprogrammen in Deutschland (vgl. Keller-Schneider u. a. 2016, 50). Im Freistaat Sachsen werden seit 2015 Lehrkräfte im Rahmen einer berufsbegleiteten Qualifizierung für Lehrkräfte (BQL-Programm)

doi.org/10.35468/6034-20

ausgebildet. Diese Weiterbildung dauert in der Regel zwei Jahre (vier Semester) und wird parallel zur schulischen Tätigkeit absolviert (vgl. Bárány u. a. 2020, 188). Die Zulassungsvoraussetzungen werden in der Lehrer:innenqualifizierungsverordnung des Freistaates Sachsen formal geregelt, als Grundqualifikation wird ein nichtlehramtsbezogener Hochschulabschluss benannt (vgl. SächsGVBl. 2020, 125). Somit ergeben sich mannigfaltige Möglichkeiten, aus welchen Fachrichtungen heraus sich Menschen für den Schuldienst an Grundschulen entscheiden. Aufgrund dieser Voraussetzungen stellt sich die Frage, wer sich für den Seiteneinstieg entscheidet und mit welchen biografischen Vorerfahrungen seiteneinsteigende Lehrkräfte in den Schuldienst einsteigen. Von Interesse ist weiterhin, wie seiteneinsteigende Lehrkräfte mit den Herausforderungen des Berufswechsels umgehen. Daraus resultieren die Forschungsfragen:

Wie verlaufen spezifische Professionalisierungsprozesse seiteneinsteigender Lehrkräfte in der Grundschule? Mit welchen biografisch wahrgenommenen Herausforderungen sind diese verbunden?

Das Forschungsprojekt stellt den Professionalisierungsprozess seiteneinsteigender Lehrkräfte unter besonderer Berücksichtigung der biografischen Entwicklung in den Mittelpunkt. Für die Bearbeitung des Lehrkräftemangels ist das Forschungsprojekt von Interesse, da es Professionalisierungsverläufe nicht grundständig ausgebildeter Lehrpersonen mit ihren (berufs-)biografischen Implikationen betrachtet.

2 Theoretische Einordnung

2.1 Drei Richtungen der Professionsforschung

> „[E]ine pädagogische und didaktische Professionalität [stellt] die Voraussetzung für eine kompetente Unterrichts- und Erziehungsarbeit" (Tillmann 2019, 13) dar, so dass Perspektiven der Professionalität theoretisch betrachtet werden, um eine potentielle Professionalisierung seiteneinsteigender Lehrkräfte nachvollziehen zu können.

Im strukturtheoretischen Ansatz formuliert Helsper (2016, 104) das Ziel der „Herausbildung eines professionellen Lehrerhabitus". Obwohl Lehrpersonenhandeln stark von wiederkehrenden Routinen dominiert ist, ist der Alltag stark von Unwissenheit geprägt (vgl. Helsper 2004, 2016). Das pädagogische Handeln ist nicht reglementierbar oder gar standardisierbar, das Lehrpersonenhandeln ist durch Antinomien gekennzeichnet (vgl. Helsper 2016, 103). Die Unsicherheit im Lehrpersonenhandeln kann man als Merkmal des klassischen professionellen Handelns deuten (vgl. Kurtz 2009, 46f.). Er sieht diese Entwicklung auch als einen persönlichen Transformationsprozess (vgl. Kurtz 2009, 46f.). Terhart (2011, 207) spricht davon, dass „dieses Professionalisierungskonzept ein ‚reflexives' Steigerungsmoment" einschließt. Der reflektierende Umgang mit den Paradoxien des

doi.org/10.35468/6034-20

professionellen Handelns stellt eine Kernkompetenz des strukturtheoretischen Ansatzes dar und dient gleichzeitig als Motor der eigenen Entwicklung (vgl. Freisler-Mühlemann & Paskoski 2016, 111).
Baumert & Kunter (2006, 482) formulieren ein Modell, in dem sie der professionellen Handlungskompetenz vier Kompetenzkomponenten zuordnen: Motivationale Orientierung, Überzeugungen und Werthaltungen, Professionswissen und selbstregulative Fähigkeiten. Der Kern der Professionalität bildet nach Baumert & Kunter (2006, 482) das Wissen und das Können der Lehrperson. Professionelle Expertise entsteht, wenn theoretisch-formale Wissensaspekte mit praktischem Wissen verknüpft werden (vgl. Baumert & Kunter 2006, 483). Baumert & Kunter (2006) entwickeln in dem Ansatz zur Kompetenzorientierung ein Angebots-Nutzungs-Modell, dass das universitäre erworbene Wissen nutzt und die individuellen Voraussetzungen der Lehrkraft berücksichtigt (vgl. Kunter u.a. 2011). Die Zusammenstellung der Kompetenzfacetten kann aus Kerncurricula abgeleitet werden, es entstehen somit messbare Standards für die Lehrer:innenbildung (vgl. Frey & Buhl 2018, 203).
Nach Cramer (2012, 41) bleiben zwei Bezüge zur Professionalisierung in dem obengenannten Modell unberücksichtigt. (Berufs-)biografische Entwicklungen, Begleitumstände und Vorkenntnisse sind wichtige Komponenten des professionellen Kompetenzerwerbs. Cramer (2012, 41) spricht von „Dimensionen der Professionalität“, da Rahmungen und Begleitumstände keine Prozessmerkmale darstellen. Der berufsbiografische Bestimmungsansatz geht davon aus, dass Professionalität als berufsbiografischer Entwicklungsprozess zu deuten ist (vgl. Terhart 2011, 208). Die Grundannahme basiert darauf, dass ein allmählicher Kompetenzaufbau in der gesamten Spanne des Berufslebens vollzogen wird inklusive der Verknüpfung des privaten Lebenslaufs (vgl. Terhart 2011, 208). Professionalität ist somit ein Prozess des Werdens zur Lehrperson, diese Entwicklung wird unter Berücksichtigung unterschiedlicher Ressourcen vollzogen (vgl. Bonnet & Hericks 2014, 7). Zudem ist der Beruf ein zentraler Abschnitt im gesamten Lebenslauf und auch die berufliche Sozialisation und Entwicklung haben Einfluss auf die Lebensgeschichte (vgl. Terhart u.a. 1994). Die theoretische Eigenständigkeit des berufsbiografischen Ansatzes wird in Frage gestellt (vgl. Wittek & Jacob 2020, 200), andererseits bietet dieser auch die Chance Professionalisierung als zeitliche Entwicklungsmöglichkeit zu deuten und somit die biografische Entwicklung einer Person als „Grundkategorie erziehungswissenschaftlichen Denkens“ zu verstehen (Marotzki 2002, 53).

2.2 Entwicklungslinien zum Lehrberuf aus biografischer Perspektive

„Die biographischen Vorerfahrungen haben konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von professionellen Orientierungs-, Deutungs- und Handlungsmustern“ (Fabel-Lamla 2018, 86). Die Vorerfahrungen bieten einerseits Chancen

doi.org/10.35468/6034-20

der persönlichen Entwicklung, andererseits könnten sie auch zu Problemen führen, wenn Widersprüchlichkeiten in neuen biografischen Erfahrungen nicht bewältigt werden können (vgl. Fabel-Lamla 2018, 87).

Fabel-Lamla (2018, 85f.) zeigt zwei Forschungslinien auf, um biografische Zugänge zum Lehrer:innenberuf in der Tradition der Professionstheorie zu sehen. Zum einen beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung mit Biografien von Menschen in ihrer Gesamtheit (vgl. Marotzki 2002). Berufliche Verläufe werden innerhalb der persönlichen Lebensgeschichte unter Berücksichtigung eines Gesamtzusammenhangs betrachtet. Besondere Beachtung finden hier biografische Transformationsprozesse der gesamten Lebensgeschichte (vgl. Wittek & Jacob 2020, 196). Diese Form der Biografieforschung ist stark sozialwissenschaftlich geprägt, häufig wird auch auf hier gängige Forschungsmethoden zurückgegriffen (vgl. Fabel-Lamla 2018, 85). Die Rekonstruktion des subjektiven Erlebens steht einerseits im Mittelpunkt, andererseits finden objektive Gegebenheiten Berücksichtigung, „in die biographische Handlungsmöglichkeiten eingebunden sind“ (Fabel-Lamla 2018, 85).
Die zweite Forschungslinie, die Fabel-Lamla (2018, 87) herausarbeitet, legt den Fokus auf die Tätigkeit als Lehrperson. Der Beruf und der Verberuflichungsprozess stehen in dieser Forschungstradition im Vordergrund. Die berufliche Entwicklung wird häufig zu Phasen- oder Stufenmodellen hin verdichtet. Daten werden in der Regel quantitativ erhoben und ausgewertet (vgl. Fabel-Lamla 2018, 87). In diesem Forschungsprojekt verläuft die Untersuchung und die Auswertung an der Schnittlinie dieser beiden Ansätze, in dem versucht wird, die Lebensbiografie zu betrachten und eine Verbindung zum (berufs-)biografischen Professionalisierungsansatz zu finden. In diesem Beitrag wird danach gefragt, inwieweit persönliche und berufliche Vorkenntnisse für eine Professionalisierung als Lehrperson genutzt werden können oder Haltungen, Routinen verändert bzw. angepasst werden, um eine Professionalisierung als Lehrperson ermöglichen zu können.

2.3 Bildung als biografischer Prozess

Alheit & Dausien (2010, 715) definieren Biografie hinsichtlich des biografischen Lernens, in dem sie Lernen als biografische Erfahrungsgestalt betrachten, in der „Prozesse der Verarbeitung, Verknüpfung und (Trans-)Formation“ stattfinden. In einer Biografie finden über die Lebenszeit Lernprozesse statt, die sozialkultureller Strukturierung bedürfen, Dausien & Alheit (2010, 715f.) sehen darin auch einen Rechtfertigungsgrund für den Begriff des biografischen Lernens. Institutionen wie Schule, Fortbildungen und Arbeitsstätten prägen die Lebensgeschichte einer Person nachhaltig, Heinz (2000, 5) bezeichnet Institutionen auch als Strukturgeber des Lebenslaufs. Lebenslanges Lernen ist nach Dausien & Alheit (2010, 716) unter zwei Aspekten zu betrachten, einerseits bildungspolitisch und andererseits hinsichtlich der pädagogischen bzw. bildungstheoretischen Perspektive. Bezogen

doi.org/10.35468/6034-20

auf den bildungspolitischen Aspekt des lebenslangen Lernens sollte man die veränderten Arbeitsbedingungen in den Blick nehmen (vgl. Dausien & Alheit 2010, 717f.). Der Seiteneinstieg markiert hier eine solche Umbruchphase innerhalb des Berufslebens und ist zeitgleich auch eine Phase von Weiterbildung, in der auch auf institutioneller Ebene Lerninhalte bereitgestellt werden.
Betrachtet man das lebenslange Lernen hinsichtlich der Biografie, dann ist Lernen in der Biografie inhärent (vgl. Dausien & Alheit 2010, 722). Dausien & Alheit (2010, 722) definieren es als „Eigenart der *Biografie* (kursiv im Original), dass institutionell und gesellschaftlich spezialisierte und separierte Erfahrungsberichte im Prozess der lebensgeschichtlichen Erfahrungsaufschichtung integriert und zu einer besonderen Sinngestalt immer wieder neu zusammengefügt werden". Sie finden dafür den Begriff der Biografizität. Durch die eigenen Erfahrungen entsteht ein Bildungspotenzial, welches auch durch formalisierte Lernszenarien in durch Institutionen ermöglicht werden kann (vgl. Dausien & Alheit 2010, 722). Der eigene Bildungsweg ist als strukturgebende Rahmung der Biografie leitend, da durch Abschlüsse nächste Statuspassagen in der biografischen Entwicklung ermöglicht werden (vgl. Dausien & Alheit 2010, 723). Der Erwerb von Abschlüssen durch Schule und andere Bildungsinstitutionen geben somit die soziale Struktur eines Lebenslaufs gewissermaßen vor (vgl. Dausien & Alheit 2010, 723). Die Erstausbildung einer Person ist richtungsweisend für die weitere Erwerbsbiografie. So können Weiterbildungen zwar neue Möglichkeiten offerieren, dennoch sind Wege durch das Ausgangsniveau vorstrukturiert (vgl. Dausien & Alheit 2010, 724). Im Seiteneinstieg ist dies nachzuvollziehen; um am BQL-Programm teilnahmeberechtigt zu sein, bedarf es eines Hochschulabschlusses. Das heißt, die Möglichkeit als Lehrperson zu arbeiten wird durch den Seiteneinstieg geschaffen, der Berufswechsel vollzieht sich horizontal, da akademische Vorbildung vorausgesetzt wird.

2.4 Berufseinstieg unter besonderen Voraussetzungen

Der Einstieg in den Beruf zur Lehrperson wird von der gemischten Kommission für Lehrerbildung als „die entscheidende Phase in der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung von Lehrkräften" beschrieben (Terhart 2000, 128). Im Lauf des Berufseinstiegs entwickeln sich „personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität" von Lehrpersonen (Wittek u. a. 2020, 298). Der Einstieg in den Lehrberuf gilt als die schwierigste Phase des Berufslebens (vgl. Fullan 1999, 175). Terhart u. a. (1994, 71) sprechen von einer „entscheidene[n] lebensgeschichtliche[n] und biographische[n] Zäsur".
Die Verwendung des Begriffs im Berufsfeld der Lehrperson wird auch aufgrund der zweiphasigen Ausbildungsstruktur im Lehramt unterschiedlich verwendet. Häufig wird in der Forschung zum Berufseinstieg die eigenverantwortliche Berufstätigkeit,

doi.org/10.35468/6034-20

nach dem Abschluss des Vorbereitungsdienstes, als Berufseinstieg bezeichnet (vgl. Keller-Schneider 2016, 286). Erst wenn eigenverantwortlich Lehraufträge gestaltet werden, kann ein persönlicher Referenzrahmen entwickelt werden. Lehrpersonen sind im Kollegium gleichwertige Mitglieder (vgl. Keller-Schneider 2016, 286).
Im Seiteneinstieg kann diese Definition des Berufseinstiegs nicht ohne Weiteres Anwendung finden, da seiteneinsteigende Lehrkräfte in der Regel bereits mindestens einen Berufseinstieg in einem anderen Berufsfeld absolviert haben und auch häufig eigenverantwortliche Lehraufträge erhalten, diese aber aufgrund ihrer fehlenden Erfahrung am Anfang der Berufstätigkeit als Lehrperson über wenig bis geringe pädagogische und fachdidaktische Kenntnisse verfügen. Der Berufswechsel in den Lehrberuf stellt somit noch keine eigenverantwortliche Berufstätigkeit dar. Die Besonderheit des Berufseinstieges im Seiteneinstieg besteht in der Parallelität von Schulalltag an drei Tagen der Woche und der Zeit des Studiums an zwei Wochentagen.
Der Berufseinstieg ist zudem eine berufsbiografische Phase, in welcher spezifische Herausforderungen durch die Lehrperson bewältigt werden müssen (vgl. Böhmann 2011, 48). Dies gilt für grundständig ausgebildete Lehrkräfte genauso wie für seiteneinsteigende Lehrer:innen. Für den „allgemeinen“ Berufseinstieg gibt es ebenfalls Kennzeichen, die für diesen Abschnitt des Berufslebens kennzeichnend sind. Dazu zählt der Wechsel von der Schüler:innen- zur Lehrer:innenrolle. Als Lehrperson werden aus verschiedenen Kontexten Erwartungen formuliert, z. B. Schüler:innen, Eltern, Kolleg:innen und Schulleitung (vgl. Böhmann 2011, 48).
Sowohl für grundständige als auch für seiteneinsteigende Berufsanfänger:innen tauchen im Berufseinstieg ähnliche Probleme auf (vgl. Böhmann 2011, 51). Das Erstellen der Unterrichtsvorbereitungen und -nachbereitungen beansprucht am Anfang große zeitliche Ressourcen. Zudem stellen Disziplinprobleme die Berufseinsteigenden vor große Herausforderungen (vgl. Böhmann 2011, 51).
Böhmann (2011, 57) benennt zudem vier weitere Belastungsquellen, die im Besonderen für seiteneinsteigende Lehrkräfte gelten. Der Handlungsdruck im Unterricht könnte als besonders hoch empfunden werden, weil aufgrund der Ausbildungsdefizite und der fehlenden beruflichen Routine, Bewältigungsstrategien erst aufgebaut werden müssen (vgl. Böhmann 2011, 58). Berufsanfänger:innen profitieren von einer kooperativen Arbeitsweise, meist sind seiteneinsteigende Lehrkräfte Teamarbeit aus ihren Vorberufen gewöhnt. Die Realität in Schulen ist jedoch häufig noch nicht von Teamarbeit geprägt (vgl. Böhmann 2011, 60). Weitere Probleme, die Böhmann (2011, 61) anfügt, sind der Umgang mit Ausbildungsstrukturen und der Schule als verwaltungsrechtlicher Raum. Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase kann durch verschiedene Akteur:innen im Schulkontext begleitet werden, dazu zählt die Schulleitung, Seminarleiter:innen, Schulverwaltung und Bildungspolitik aber auch die Berufseinsteigenden selbst (vgl. Hericks 2004, 14).

doi.org/10.35468/6034-20

Personale und soziale Ressourcen sind bedeutsam für erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs. Aufgrund der besonderen Bedingungen des Seiteneinstiegs ist es denkbar, dass seiteneinsteigende Lehrkräfte z. T. andere Ressourcen als grundständig ausgebildete Lehrpersonen nutzen (vgl. Schafer u. a. 2019, 42).

3 Forschungsdesign

Die seiteneinsteigenden Lehrpersonen erzählen in einem narrativ angelegten Rahmen ihre Lebensgeschichte (vgl. Küsters 2009, 13). So konnten 17 narrative Interviews mit seiteneinsteigenden Lehrpersonen geführt werden. Die Wahrnehmung der erlebten eigenen und sozialen Wirklichkeit wird aufgenommen und im Auswertungsprozess hinsichtlich der realen Geschehnisse als auch auf Wahrnehmungsweisen (Orientierungen und Deutungen) der Befragten rekonstruiert.
Die Interviewteilnehmenden konnten durch persönliche Ansprache gefunden werden. Geführt wurden die Interviews online via Zoom bzw. GoToMeeting, eines der Interviews wurde in Präsenz durchgeführt. Hinsichtlich der Auswahl der Interviewteilnehmenden wurde auf eine Kontrastierung hinsichtlich des Alters (27-58 Jahre) und der Unterschiedlichkeit der Vorberufe geachtet. Das kürzeste Interview dauerte 28 Minuten, das längste drei Stunden und 40 Minuten. Im Durchschnitt ergibt dies eine Interviewzeit von einer Stunde und 37 Minuten.
Alle Interviewteilnehmenden befinden sich im letzten Teil (viertes Semester) der Berufsqualifizierung für Lehrkräfte (BQL) der Grundschuldidaktik in Sachsen, somit ist sichergestellt, dass alle Interviewteilnehmenden bereits mindestens zwei Jahre im Schuldienst arbeiten bzw. die wissenschaftliche Ausbildung soweit durchlaufen haben, dass hier Aussagen zum subjektiven Empfinden der Relevanz der Ausbildungsinhalte gemacht werden können und andererseits die Lehrpersonen in der Lage sind, die eigene Berufspraxis hinsichtlich der Ausbildungsinhalte zu reflektieren. Des Weiteren befinden sich die Teilnehmenden noch im BQL-Programm und sind somit Lehrkräfte in der Ausbildung.
Die Teilnehmer:innen eint, dass der vorerst letzte berufsbiografische Schritt die berufsbegleitende Ausbildung ist. So dass einerseits aktuelle Ausbildungskonzepte/-realitäten im Kontext der subjektiven Ausbildungswahrnehmung analysiert werden können und andererseits eine Betrachtung im Kontext der gesamten Biografie möglich wird und somit ein ganzheitlicher Zugang zum Forschungskontext geschaffen wird.
In Anlehnung an die Narrationsanalyse nach Schütze (1983) und der Grounded Theory (Strauss & Corbin 1996; Tiefel 2005) werden die Interviews mittels MAXQDA induktiv kodierend ausgewertet.

doi.org/10.35468/6034-20

4 Darstellung Kurzporträt – Martha Most

Tab. 1: Überblick Interview – Martha Most

Name der Person	**B: [Martha Most]**
Datenerhebung **Datum** **Dauer der Aufnahme**	Narratives Interview 17.09.20 1:52:45
Soziodemografie der Person **Bildungs- und Berufsbiografie**	Alter zum Zeitpunkt des Interviews: ca. 50 Jahre Weiblich – Ausbildung zur Gebrauchsmalerin – Abitur (Abendgymnasium) – Studium der Biologie, Hauptrichtung: Botanik – Mitarbeit Forschungsprojekt – Universität – FÖJ, Tätigkeiten in verschiedenen Projekte in der Umweltbildung – Aufbaustudium: Umwelt und Bildung – Selbstständigkeit – Lehrerin (seit 2018)

Martha Most wächst in einer leistungsorientierten Familie auf, die Eltern und Geschwister sind Leistungssportler:innen. Bereits in der Grundschulzeit entwickelt sie ein starkes Interesse für die bildende Kunst. In der Ausbildung zur Gebrauchsmalerin fühlt sie sich intellektuell unterfordert, so dass sie sich noch während dieser Ausbildungszeit entschließt das Abitur am Abendgymnasium nachzuholen. Nach dem Abitur entscheidet sie sich für eine Orientierungsphase und bereist verschiedene Bundesländer. Während des Biologiestudiums entdeckt sie ihre Leidenschaft für die Botanik, in diesem Bereich arbeitet sie auch nach dem Diplom in einem Forschungsprojekt der Universität mit. Während dieser Zeit kommen ihr Zweifel, ob sie den Beruf der Biologin ausüben wird:

> „Und dann haben wir drei Jahre dieses Forschungsprojekt gemacht und ich überlege bis heute so ein bisschen, ob dieser Satz, ich habe damals gesagt: ‚Es wird der einzige Job sein, den ich als Biologin, als richtige Biologin antrete.' Und ich überlege jetzt mittlerweile hinterher, ob das eine sich selbst erfüllende Prophezeiung war" (Martha Most, Pos. 34).

Es folgen verschiedene berufliche Stationen im Bereich der Umweltbildung, wie ein Freiwilliges Ökologisches Jahr, verschiedene Projekte zum Naturschutz und der Artenvielfalt in der Region. Um Umwelt und Bildung aber auch die Kunst miteinander beruflich zu verbinden, entscheidet sie sich für ein Aufbaustudium der Umweltbildung. Nach diesem Aufbaustudium arbeitet sie als selbstständige

doi.org/10.35468/6034-20

Umweltpädagogin, sie bietet u. a. Projekte für Schulklassen an. Durch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Schulen und Lehrpersonen wächst in ihr der Wunsch sich als Lehrkraft an einer sächsischen Grundschule zu bewerben. Seit 2018 arbeitet sie als Lehrkraft an einer kleinen Schule im ländlichen Raum.

5 Konsekutiver Professionalisierungsweg

Im Folgenden wird versucht mit Hilfe des Fallporträts einer seiteneinsteigenden Lehrkraft, Martha Most, den Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges darzustellen. Der Fall (Martha Most) steht exemplarisch für den Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges, der einen der Haupttypen der Untersuchung darstellt (sieben von 17 Fällen).

5.1 Kompetenzen aus anderen Berufen bzw. persönlichen Erfahrungen

Der konsekutive Professionalisierungsweg ist gekennzeichnet durch ein schrittweises Herantasten an den Lehrer:innenberuf. Die Entscheidung ist wohlüberlegt, der Entscheidungsprozess vollzieht sich meist über mehrere Monate oder sogar Jahre. Ebenfalls charakteristisch sind nennenswerte pädagogische Vorerfahrungen, auch im Unterrichten oder in unterrichtsnahen Bildungsszenarien. Dass seiteneinsteigende Lehrkräfte über pädagogische Vorerfahrungen verfügen, wurde bereits in anderen Untersuchungen bestätigt (vgl. Engelage 2013; Melzer u. a. 2014; Kappler 2016).
Am Beispiel Martha Mosts wird dieses schrittweise Hineinbewegen in das neue berufliche Feld der Lehrperson durch verschiedene pädagogische Tätigkeiten im beruflichen Umfeld schon vor der Entscheidung zum Seiteneinstieg sichtbar. Im Interview wird das an mehreren Stellen deutlich, z. B.

> „Ich habe viele Projekte mit Grundschulen gemacht. Ich habe Lehrer gehabt, die mittlerweile dann jedes Mal, wenn ihre Klassen in dem Alter waren, mich angerufen haben und gesagt haben: ‚Frau [Most] haben Sie Zeit für mich?‘ Also war für mich sozusagen der Gang in Richtung Grundschule gehbar, weil ich einfach wusste, das ist meins, also das kann ich auch. Die können mit mir und ich kann mit denen“ (Martha Most, Pos. 56).

Die Integration der eigenen Hobbys und Interessen in das neue Berufsfeld (vgl. Kappler 2016) spielt im konsekutiven Professionalisierungsweg häufig eine tragende Rolle, vor allem bei den Interviewten, die älter als 40 Jahre sind. Martha Most erzählt, dass

> „mein liebster Unterricht mittlerweile ist Kunstunterricht, weil da kann ich, also da bin ich wieder in meiner Kindheit quasi angekommen“ (Martha Most, Pos. 73).

doi.org/10.35468/6034-20

Bereits in der Kindheit besuchte die Interviewte viele künstlerische Kurse und hat bis heute ein großes künstlerisches Interesse, welches immer wieder im Interview zur Sprache gebracht wird. Durch die Erfahrungen während der Ausbildung zur Gebrauchsmalerin ist der Wunsch die Kunst in den Beruf zu integrieren, in den Hintergrund getreten. Während des Aufbaustudiums „Umwelt und Bildung" hat Martha Most den Wunsch Kunst und Biologie zu verbinden, wiederaufgegriffen und versucht dies in Umweltprojekten zu gestalten. Verwirklicht hat sich das in der heutigen Berufsarbeit als Lehrperson, in dem sie das Fach Kunstunterricht gibt.

5.2 Studium als Grundlage des professionellen Lehrer:innenwissens

Das Lehramtsstudium leistet einen wesentlichen Baustein bei der Entwicklung von Professionalität als Lehrperson (vgl. Bromme u. a. 2008, 811). Ob die Ausbildung auf verkürzten Ausbildungswegen erfolgreich gelingen kann, ist empirisch, auch aufgrund der vielen unterschiedlichen Ausbildungsformate, noch wenig untersucht (vgl. Krammer & Pflanzl 2019, 31).
Im Bundesland Sachsen wird seit dem Jahr 2015 eine berufsbegleitende Weiterbildung im Seiteneinstieg angeboten. Nach einer dreimonatigen Kompakteinstiegsqualifizierung werden die Teilnehmenden direkt im Schuldienst eingesetzt. Abhängig von der Vorqualifizierung können verschiedene Qualifizierungsbausteine durchlaufen werden (vgl. Bárány u. a. 2020, 188). Am Ende dieser Ausbildungsphase soll „die Lehrbefähigung durch einen Qualifizierungsnachweis festgestellt" werden (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2020, § 18). Die gesamte Ausbildungsdauer der Berufsqualifizierung ist individuell verschieden und hängt von der Fachanerkennung und auch von den Wartezeiten der einzelnen Bestandteile der wissenschaftlichen Ausbildung und der schulpraktischen Ausbildung ab.
Im Fall Martha Most lässt sich durch das Biologiestudium kein Fach für die Grundschule ableiten, so dass sie nach der Berufsbegleitenden Qualifizierung in der Grundschuldidaktik und -pädagogik noch ein weiteres Fach im Rahmen der wissenschaftlichen Ausbildung studiert. Ihr formaler Qualifizierungsweg umfasst insgesamt ca. 5,5 Jahre. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie den Qualifizierungsnachweis für die Grundschuldidaktik und -pädagogik erworben.
Das Studium führt zu einer Akademisierung, akademische Inhalte aus der Ausbildung werden von den Teilnehmenden aufgenommen und in die Praxis transferiert. Im Datenmaterial des Falls Martha Most wird dies an einigen Stellen deutlich, u. a.

> „Und da sagt meine Schulleiterin auch so, das wäre auch noch mal ein großes Plus gewesen, sozusagen dann wirklich fachlich den Kollegen auch die Fachwörter entgegen werfen zu können" (Martha Most, Pos. 64).

Zu prüfen bleibt, inwieweit eine Kohärenz der Vorerfahrungen besteht bzw. inwieweit neues Wissen aufgenommen wird, welches nicht direkt an den Wissensvorrat der Biografie anschließt.

doi.org/10.35468/6034-20

„Da hatte ich gerade, nonverbale Kommunikation als Prüfungsthema. Und ich konnte mir das immer mal dort angucken, wie das kommt und wie das entsteht. Und wie das geht und das ist wirklich, wie das im Buch steht, passiert“ (Martha Most, Pos. 149).

5.3 Unterstützung im Berufseinstieg

Zum Beginn der Berufsausübung werden Überforderungssituationen wahrgenommen, die häufig von Selbstzweifeln begleitet werden (vgl. Hericks 2004, 13). Ist die Lehrperson etwas weiter fortgeschritten in ihrer Berufseinstiegsphase, dann werden häufiger positive Erfahrungen, auch mit Hilfe verschiedener Unterstützungsmöglichkeiten, gemacht (vgl. Hericks 2004, 13). In den Interviews werden vorrangig personale bzw. soziale Unterstützungen thematisiert. Die Gestaltung der Berufseinstiegsphase kann durch verschiedene Akteur:innen im Schulkontext begleitet werden, dazu zählt die Schulleitung, Seminarleiter:innen, Schulverwaltung und Bildungspolitik aber auch die Berufseinsteigenden selbst (vgl. vgl. Hericks 2004, 14). Im Seiteneinstieg werden aufgrund der Strukturen z. T. diese, aber möglicherweise auch andere Unterstützungssysteme wirksam.

Van Dick (2006, 148) identifiziert vier Quellen sozialer Unterstützung, die für Lehrer:innen im Berufsalltag zum Tragen kommen. Die Wahrnehmung von sozialer Unterstützung basiert auf subjektiven Überzeugungen und orientiert sich am persönlichen Erfahrungsrahmen und zudem auch an der Verfügbarkeit der eigenen Ressourcen (van Dick 2006, 94). Die vier Quellen der sozialen Unterstützung, nach van Dick, sind: (1) Schulleitung, (2) Kollegium, (3) Schüler:innen und (4) Privatbereich (van Dick 2006, 148).

Im Interview beschreibt Martha Most die Schulleitung und auch die Mentorin als wertvolle persönliche Unterstützung. Eine besondere Rolle in der fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Unterstützung nehmen die Fachberater:innen ein, die auch in den anderen Interviews ein großes Engagement in der Unterstützung der seiteneinsteigenden Lehrkräfte zugesprochen bekommen.

„Da war mir klar, dass also nicht bloß das Klassenzimmer das Proble=schwierig wird in vielerlei Hinsicht sondern auch das Lehrerzimmer. Und (5,0) ja, was hat mich über diese erste Zeit hinweggerettet? Eine Mentorin. Als die gemerkt hat, dass ich zweifle, massiv dagegen gearbeitet hat und den Satz gebracht hat: ‚Wenn wir Sie nicht an der Grundschule halten können, wen denn dann?‘ Das sind so Sätze, die man dann braucht. Eine Schulleiterin, die gemerkt hat, dass es im Kollegium ganz schwierig ist. Also ich kenne die Deutschfachberaterin, ich kenne die, also die Mentorin war die Sachunterrichtsfachberaterin, ich kenne jetzt die Mathefachberaterin. Also, die sind alle mit mir, ich habe alle, mit denen, meine ersten Stunden, meine ersten Gehversuche, gemacht in den Fächern und habe von allen guten Rückenwind bekommen, im Endeffekt“ (Martha Most, Pos. 60).

Mentoring hat eine hohe Bedeutsamkeit im Berufseinstieg hinsichtlich der persönlichen individuellen Entwicklung, aber auch unter Berücksichtigung der gesamten Schulentwicklung (vgl. Jantowski 2011, 110). Dem Seiteneinstieg kommt

doi.org/10.35468/6034-20

hier eine Sonderrolle zu, da die Betreuung und Begleitung durch eine:n Mentor:in nicht in dem Rahmen gewährleistet wird, wie das im Referendariat üblich ist, möglicherweise wird dieses Defizit durch die Fachberater:innen teilweise kompensiert.
In Martha Mosts Fall wird das Verhältnis zu den Kolleg:innen als problematisch identifiziert, dies bestätigen auch andere Forschungen, besonders mangelnde soziale Unterstützung durch Kolleg:innen wird als Problem identifiziert (vgl. Mattarozzi Laming & Horne 2013; Bauer u. a. 2016). Die vorhandenen Beziehungsstrukturen des Lehrer:innenzimmers und das Durchschauen dieser werden als zwischenmenschliches Problem identifiziert (vgl. Anthony & Ord 2008, 370). Dies zeigt auch das Zitat aus dem Interview Martha Mosts, welches die Überschrift dieses Beitrages bildet.
Weiterhin werden in den Interviews andere Seiteneinsteigende, die auch an der Berufsqualifizierung für Lehrkräfte teilnahmen oder teilnehmen, als Unterstützungssystem benannt. Vor allem die feste Seminargruppe, die aufgrund der Ausbildungsstruktur gebildet wird, wird als unterstützende Gemeinschaft positiv wahrgenommen. Martha Most erzählt von einem Kommilitonen mit dem sie den Weg des Seiteneinstiegs bisher gemeinsam gegangen ist:

> „einen Seiteneinsteigerkollege, der schon dort an der Schule ist, mit dem habe ich also seit [Stadt in Ostsachsen], seit der Einstiegsqualifizierung bin ich mit dem zusammen unterwegs" (Martha Most, Pos. 68).

Weiter führt sie aus, dass aus dieser persönlichen Freundschaft auch ein Arbeitsbündnis entstanden ist:

> „Und das ist auch total schön, ich bin jetzt parallel in denselben Fächern mit ihm. Im Sachunterricht, was auch viel Vorbereitungsaufwand macht, und das ist ein schönes Zusammenarbeiten, also" (Martha Most, Pos. 71).

doi.org/10.35468/6034-20

6 Vom Seiteneinstieg zur Lehrperson?

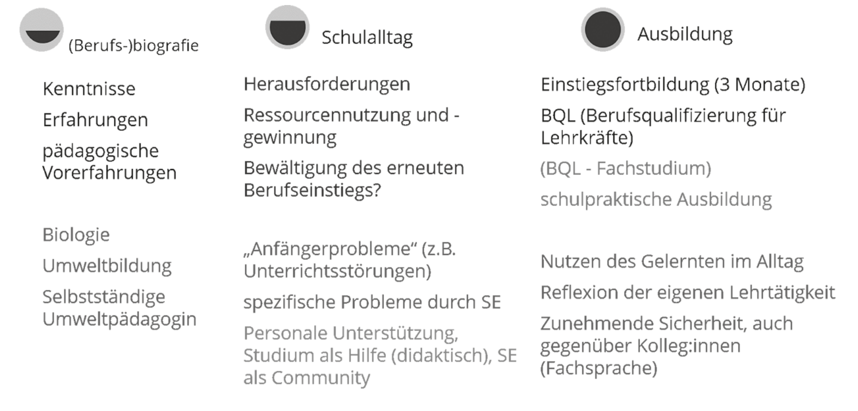


Abb.1: Konsekutiver Professionalisierungsweg, Bsp. Martha Most

Im Fall Martha Most zeigt sich, dass die biografisch wahrgenommenen Herausforderungen bewältigt wurden und noch werden und somit eine Professionalisierung erkennbar wird. Sie selbst zeichnet eine Metapher, in der sich auch der Typ des konsekutiven Professionalisierungsweges widerspiegelt:

> „Ich denke, das sind dann schon so einzelne Punkte, also Treppen. Das sind so Treppenstufen, die man so hochklettert“ (Martha Most, Pos. 153).

Dennoch bleiben Zweifel und auch die Möglichkeit des Nichtverbleibens im Lehrberuf scheint möglich.

> „Wie soll denn das weitergehen?, wenn das dann alle vier Jahre wieder dasselbe ist“ (Martha Most, Pos. 58).

Martha Most betrachtet das Studium als persönliche Bereicherung, besonders im Sinne des lebenslangen Lernens. Schaut man auf ihre bisherigen biografischen Stationen, so ist erkennbar, dass sie bereits viele Stationen in jeweils kurzer Zeitdauer durchlaufen hat. Der institutionelle vorgegebene Zyklus der Schule könnte ihr möglicherweise in Zukunft zu wenig herausfordernd erscheinen. Hier stellt sich auch die Frage, inwieweit man das System Schule interessant für Personen hält, die sich weiterentwickeln möchten.
Wie wird man von der seiteneinsteigenden Lehrkraft zur Lehrperson? Im Fall Martha Mosts gelingt dies auch über den erfolgreichen Abschluss der berufsbegleitenden Qualifizierung für Lehrkräfte (BQL). Ein Schulwechsel scheint in ihrem Fall auch zur Entwicklung der eigenen Professionalität beizutragen, nicht

doi.org/10.35468/6034-20

nur weil sie selbst sich kompetenter in ihrem Auftreten als Lehrkraft wahrnimmt, sondern auch weil die andere Schule ihr einen neuen Gestaltungsspielraum bietet.

> „Also da ist zumindest, also unter den Kolleginnen und unter den Kollegen ein anderer Austausch möglich, habe ich so den Eindruck. Als das in meiner alten Schule war. Ich denke es kommt viel dazu, dass ich die Ausbildung auch schon habe. Schon zwei Jahre unterrichte" (Martha Most, Pos. 68).

Durch die kurze Darstellung der Ergebnisse konnte gezeigt werden, dass sich Professionalisierungstendenzen in konsekutiven Professionalisierungsbiografien entdecken lassen. Nach der berufsqualifizierenden Weiterbildung und zwei Jahren Berufserfahrung als Lehrperson bewegen sich konsekutive Professionalisierungsbiografien im Spannungsfeld zwischen Transitions- und Transformationsprozessen.

Literatur

Alheit, P. & Dausien, B. (2010): Bildungsprozesse über die Lebensspanne: Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 713-734.

Anthony, G. & Ord, K. (2008): Change-of-career secondary teachers: motivations, expectations and intentions. In: Asia-Pacific Journal of Teacher Education 36 (4), 359-376.

Bárány, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.

Bauer, C. E., Troesch, L. M., Aksoy, D. & Hostettler, U. (2016): Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 120-140.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (9), 469-520.

Böhmann, M. (2011): Das Quereinsteigerbuch. So gelingt der Start in den Lehrerberuf. Weinheim: Beltz.

Bonnet, A. & Hericks, U. (2014): Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf. Ansätze und Befunde aktueller empirischer Forschung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (3), 3-13.

Bromme, R. & Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 803-819.

Cramer, C. (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Engelage, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 6 (1), 50-69.

Fabel-Lamla, M. (2018): Der (berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In: J. Böhme; C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 82-100.

Freisler-Mühlemann, D. & Paskoski, D. (2016): Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule. Ein Fallvergleich. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 109-122.

doi.org/10.35468/6034-20

Frey, A. & Buhl, H. M. (2018): Professionalisierung von Grundschullehrkräften – wissenschaftlich fundiert, praxisorientiert und reflexionsbasiert. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, 199-213.

Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta.

Heinz, W. (2000): Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. Der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf". In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, 2-8.

Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-99.

Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 103-126.

Hericks, U. (2004): Den Anfang gestalten – Begründung, Forschung und Konzepte für eine begleitete Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. In: H. Beek & K. H. Jahn (Hrsg.): Personalentwicklung im Berufseinstieg. Frankfurt/M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 13-50.

Jantowski, A. (2011): Zur Bedeutung des berufspraktischen Mentorings und der Unterstützung durch erfahrene Kolleginnen, Kollegen und Schulleitungen für den Professionalisierungsprozess von Berufseinsteigern. In: A. Jantowski (Hrsg.): Schule beginnt. Handbuch zur Berufseingangsphase im Lehrerberuf. Bad Berka: Thillm Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, 107-123.

Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?" – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9, 31-49.

Keller-Schneider, M. (2016): Berufseinstieg, Berufsbiographien und Berufskarriere von Lehrerinnen und Lehrern. In: M. Rothland (Hrsg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann, 277-298.

Keller-Schneider, M., Arslan, E. & Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand 9 (1), 50-75.

Krammer, G. & Pflanzl, B. (2019): Können wir jede Person lehren Lehrer*in zu werden? Sollen wir es? In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2), 28-39.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Kurtz, T. (2009): Professionalität aus soziologischer Perspektive. In: O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.): Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 45-54.

Küsters, I. (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Marotzki, W. (2002): Allgemeine Erziehungswissenschaft und Biographieforschung. In: M. Kraul & W. Marotzki (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftlicher Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, 49-64.

Mattarozzi Laming, M. & Horne, M. (2013): Career change teachers: pragmatic choice or a vocation postponed? In: Teachers and Teaching 19 (3), 326-343.

Melzer, W., Pospiech, G. & Gehrmann, A. (2014): QUER – Qualifikationsprogramm für Akademiker zum Einstieg in den Lehrerberuf. Abschlussbericht 2014. Dresden: reprogress.

Puderbach, R. (2019): Quer- und Seiteneinsteiger nachqualifizieren. Erfahrungen an der Technischen Universität Dresden. In: Pädagogik 6, 34-37.

doi.org/10.35468/6034-20

Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Lehrer-Qualifizierungsverordnung vom 26. März 2020. QualiVO, vom 26.03.2020. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Schafer, Y., Freisler-Mühlemann, D. & Bauer, C. (2019): Auf dem zweiten Berufsweg zum Lehrberuf. Personale und soziale Ressourcen am Studienende. In: Journal für LehrerInnenbildung 19 (2), 40-49.

Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), 283-293.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik Beiheft (57), 202-224.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F. & Schmidt, H. J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Tiefel, S. (2005): Kodierung nach der Grounded Theory lern- und bildungstheoretisch modifiziert: Kodierleitlinien für die Analyse biographischen Lernens. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 6 (1), 65-84.

Tillmann, K.-J. (2019): Von einer Notmaßnahme zu einem dauerhaften Konzept? Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Pädagogik 71 (6), 11-14.

Van Dick, R. (2006): Stress und Arbeitsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern. Zwischen Horrorjob und Erfüllung. Marburg: Tectum.

Wittek, D., Hericks, U., Rauschenberg, A., Sotzek, J. & Keller-Schneider, M. (2020): Professionalisierung im Längsschnitt beforschen? Empirische Befunde und methodologische Überlegungen aus praxeologischer Forschungsperspektive. In: S. Thiersch (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung: Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen: Babara Budrich, 297-322.

Wittek, D. & Jacob, C. (2020): (Berufs-)biografischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 196-203.

Autorinnenangaben

Nadin Grützner, StEx.
Technische Universität Dresden
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Biografien seiteneinsteigender Lehrkräfte (Grundschule)
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
01062 Dresden
nadin.gruetzner@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6034-20

Anna Schwalbe und Rolf Puderbach

Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst aus Sicht ihrer Kolleg:innen

Abstract
Überall in Deutschland wird für die Deckung des Lehrkräftebedarfs auf Seiteneinsteiger:innen zurückgegriffen. Über die Ausgestaltung des Seiteneinstiegs in den Schulen und seine Auswirkungen auf das vorhandene Personal ist bislang wenig bekannt. Der vorliegende Beitrag gibt aus einer repräsentativen Befragung sächsischer Lehrkräfte erste Einblicke in die Einstellungen grundständig qualifizierter Lehrkräfte zum Seiteneinstieg: Einer verbreiteten grundsätzlichen Skepsis gegenüber dem Seiteneinstieg stehen tendenziell positive Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen im eigenen Kollegium gegenüber. Deren Einsatz wird allerdings nicht als unmittelbare Entlastung in Situationen des Personalmangels wahrgenommen, sondern stellt für die grundständig qualifizierten Lehrkräfte eine zusätzliche Belastung dar. Eine Herausforderung für die Gestaltung des Seiteneinstiegs besteht darin, eine kollegiale Begleitung und Unterstützung der Seiteneinsteiger:innen bereitzustellen, die auf eine berufsbegleitende Professionalisierung der Seiteneinsteiger:innen zielt und die vorhandenen Kollegien zugleich nicht überfordert.

Schlüsselwörter
Seiteneinstieg, Seiteneinsteiger:innen, Lehrkräftemangel, Lehrkraft, Schule, Kollegium, Sachsen

1 Einleitung

Seit einigen Jahren wird in Deutschland der Neueinstellungsbedarf an Lehrkräften zu einem nennenswerten Teil mit sogenannten Seiteneinsteiger:innen gedeckt – Personen, die ohne ein abgeschlossenes Lehramtsstudium oder ein zweites Staatsexamen in den Schuldienst eintreten. Der Anteil der Seiteneinsteiger:innen an allen Neueinstellungen fällt regional sehr unterschiedlich aus. U. a. aufgrund demographisch bedingter Entwicklungen des Lehrkräftearbeitsmarktes wird in den ostdeutschen Bundesländern in deutlich größerem Umfang auf Seiteneinsteiger:innen zurückgegriffen (vgl. Weber u. a. 2016; Gehrmann 2022). Aber auch in Bundesländern mit vergleichsweise geringem Seiteneinstiegsanteil

doi.org/10.35468/6034-21

sind im Verlauf eines Jahrzehntes erhebliche Zahlen an Seiteneinsteiger:innen in den Schuldienst aufgenommen worden. Laut Kultusministerkonferenz wurden bundesweit zwischen 2011 und 2021 über 27.000 Personen ohne Lehramtsabschluss als Lehrkräfte eingestellt (vgl. KMK 2021).
Offizielle Angaben zum Berufsverbleib dieser Personen liegen nicht vor. Verlässliche Informationen zur Zahl von alternativ qualifizierten Lehrkräften im deutschen Schulsystem sind daher nicht verfügbar. Es ist allerdings davon auszugehen, dass Seiteneinsteiger:innen in den Kollegien bundesweit keine Randerscheinungen, sondern ein fester Bestandteil der Lehrer:innenschaft sind. Der Seiteneinstieg ist längst in der Breite der Schullandschaft angekommen und wird von Befürchtungen einer Deprofessionalisierung des Lehrer:innenberufs begleitet (vgl. z. B. Bressler & Rotter 2018). Die bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Debatte um den Quer- und Seiteneinstieg dreht sich zum einen um die quantitative Frage der Bedarfsdeckung auf dem Lehrkräftearbeitsmarkt. Zum anderen steht im Fokus, inwiefern eine Verschlechterung der Qualität schulischer Bildung mit ggf. negativen Folgen für die Schüler:innen zu befürchten ist (vgl. Porsch 2021). Die Ausgestaltung des Seiteneinstiegs in den Schulen und seine Auswirkungen auf das vorhandene Personal sowie auf schulische Prozesse wird bislang wenig betrachtet. Die Perspektive der grundständig qualifizierten Lehrkräfte ist in der Debatte – abgesehen von Statements der Berufsverbände – wenig präsent.
Dabei spricht viel dafür, dass das Gelingen von Seiteneinstiegsprozessen nicht unwesentlich von den jeweiligen Kollegien und Schulleitungen abhängt. Mit den Seiteneinsteiger:innen kommt schließlich eine Personengruppe in die Kollegien, die es bis dahin im Rollengefüge der Schule nicht gab. Formal handelt es sich bei den Seiteneinsteiger:innen in der Regel um vollwertige Lehrkräfte mit denselben beruflichen Aufgaben und derselben Bezahlung wie ihre regulär qualifizierten Kolleg:innen. In ihrer Qualifikation und ihrem Professionalitätsniveau ähneln die Seiteneinsteiger:innen jedoch stärker den Lehramtsstudierenden im Praktikum und den Lehramtsanwärter:innen im Vorbereitungsdienst, die unterrichtliche Aufgaben übernehmen, dabei aber auf die Anleitung und Unterstützung ausgebildeter Lehrkräfte angewiesen sind (vgl. Bellenberg u. a.2020, 406). Die Konstellation birgt Konfliktpotential und für das Gelingen von Seiteneinstiegen dürfte viel davon abhängen, wie die Einstiegsprozesse in der Einzelschule gestaltet werden.
Trotz der wichtigen Rolle, die Schulleitungen und Kolleg:innen für das Gelingen von Seiteneinstiegsprozessen spielen, existiert bislang keine systematische Beobachtung dieser Prozesse in den Einzelschulen. Erste Einblicke in die Sicht grundständig qualifizierter Lehrkräfte auf den Seiteneinstieg gibt eine repräsentative Befragung sächsischer Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Die Ergebnisse der Surveystudie aus dem Jahr 2019 erlauben näherungsweise Antworten auf folgende Fragen:

doi.org/10.35468/6034-21

- Wie sind die Seiteneinsteiger:innen im sächsischen Schulsystem auf die verschiedenen Schularten und Fächer verteilt?
- Wie bewerten grundständig qualifizierte Lehrkräfte den Einsatz von Seiteneinsteiger:innen an sächsischen Schulen?
- Welche Erfahrungen machen grundständig qualifizierte Lehrkräfte mit Kolleg:innen im Seiteneinstieg in Bezug auf Kompetenz, Engagement und Akzeptanz durch Schüler:innen und Eltern?
- Welche Faktoren beeinflussen die Akzeptanz des Seiteneinstiegs bei grundständig qualifizierten Lehrkräften?

Der vorliegende Beitrag geht am sächsischen Beispiel der Frage nach, welche Rückschlüsse auf das Gelingen von Seiteneinstiegsprozessen die Aussagen der grundständig qualifizierten Lehrkräfte erlauben und in welcher Weise der Eintritt von Seiteneinsteiger:innen in Kollegien die Einstellung zum Seiteneinstieg unter Lehrkräften prägt.

2 Forschungsstand und Forschungsinteresse

Der Forschungsstand zu alternativen Wegen in den Lehrer:innenberuf ist insgesamt noch wenig umfangreich (vgl. Puderbach & Gehrmann 2020). Er umfasst vor allem Befunde zur Systematisierung verschiedener nicht-grundständiger Berufszugänge sowie zu den individuellen Voraussetzungen der Einsteiger:innen (vgl. z. B. Barany u. a. 2020, Driesner 2020). Äußerst wenig empirische Evidenz gibt es bisher zur professionellen Kompetenz von Quer- und Seiteneinsteiger:innen, zu deren Performanz und zur Qualität ihres Unterrichts sowie zu den möglichen Auswirkungen ihres Einsatzes auf die Lernerfolge von Schüler:innen (vgl. z. B. Lucksnat u. a.2020). Dasselbe gilt für die Auswirkungen, die die Einstellung unvollständig qualifizierter Lehrkräfte für die Einzelschulen und Kollegien hat. Ändern sich Kooperationsstrukturen, Aufgabenverteilungen, Belastungssituationen? Wirkt sich ein hoher Anteil von Seiteneinsteiger:innen auf Schulentwicklungsprozesse aus? Vorhandene Beschreibungen und Analysen der alternativen Zugangswege fokussieren meist auf die formalen Qualifizierungselemente, seien sie berufsbegleitend oder dem Berufseinstieg vorgelagert. Die Gestaltung des Seiteneinstiegs in den Einzelschulen in Bezug auf Aufgabenverteilung, Arbeitsbedingungen, Unterstützungsangebote oder Integration in das Kollegium wird bislang kaum systematisch untersucht (vgl. Dedering 2020, 100).
Dabei hat die berufliche Einsozialisation in der Einsatzschule angesichts des weitgehenden Fehlens lehramtsspezifischer Vorbildung einen zentralen Stellenwert für die berufsbezogene Qualifikation der Seiteneinsteiger:innen. In Sachsen beispielsweise beginnen Seiteneinsteiger:innen ohne lehramtsbezogene Vorqualifikation nach einer dreimonatigen Einstiegsqualifizierung mit der Unterrichts-

doi.org/10.35468/6034-21

tätigkeit mit vollem Lehrdeputat. Schulleitungen und Kolleg:innen übernehmen vor diesem Hintergrund zwangsläufig einen zentralen Teil der Ausbildung von Seiteneinsteiger:innen. Kipker & Seibt (2019, 30) weisen für Nordrhein-Westfalen darauf hin, dass Umfang und Qualität von schulischen Unterstützungsleistungen für nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte stark von der Situation in den Einzelschulen abhängen. Ob eine intensive Begleitung durch die Schulleitung stattfindet oder ob professionelle Mentor:innen zur Verfügung stehen und dafür ggf. mit Anrechnungsstunden entlastet werden, unterscheidet sich stark von Schule zu Schule.

Die wenigen Befunde aus der internationalen Forschungsliteratur deuten darauf hin, dass Seiteneinsteigende bzw. *second career teachers* ihre Aufnahme in das Kollegium, die Unterstützung im Berufseinstieg sowie die Wertschätzung durch Schulleitung und Kolleg:innen eher negativ wahrnehmen (vgl. Dedering 2020, 98). Bellenberg u. a. (2020, 409) vergleichen den Ausbildungsmodus von Seiteneinsteiger:innen mit dem historischen Modell der Meisterlehre in der Lehrkräftebildung, bei der Lehrkräfte einer Schule jeweils ihre Nachfolger:innen ausbildeten. Seiteneinsteiger:innen lernen unter dem Handlungsdruck der Unterrichtstätigkeit zwangsläufig nach den Mustern des *trial and error* und des *learning by doing* (vgl. Dedering 2020, 97) und greifen dabei auf die Nachahmung erfahrener Kolleg:innen sowie deren Hinweise und Hilfestellungen zurück. Eine solche rein berufspraktische Qualifizierung erzeugt nicht zwingend Professionalität, hängt die Qualität schulpraktischer Qualifizierungsphasen doch in hohem Maße davon ab, inwiefern das Setting eine systematische Reflexion des Beobachteten und Erlebten ermöglicht (vgl. Gröschner & Klaß 2020, 633).

Dass den Seiteneinsteiger:innen qualifizierte Mentor:innen zur Seite stehen, denen für diese Aufgabe im Schulalltag zudem die nötige Zeit zur Verfügung steht, ist jedoch offenkundig nicht die Regel. Kress (2023) konstatiert für Sachsen, dass Mentoringaufgaben auch im Lehramtsstudium und im Vorbereitungsdienst häufig von Lehrkräften übernommen werden, die dafür nicht spezifisch qualifiziert sind und für diese zusätzliche Belastung durch Anrechnungsstunden meist nicht ausreichend entlastet werden. Mit Blick auf den Seiteneinstieg hebt Kress (2023, 40f.) hervor:

„Dieser Zustand wird verschärft durch den zunehmenden Lehrer:innenmangel an den Schulen und die wachsende Zahl an Seiteneinsteiger:innen, die deutlich höhere Unterstützungsbedarfe als grundständige Lehramtsabsolvent:innen benötigen und damit andere Anforderungen an die fachlichen, pädagogischen, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Mentor:innen stellen".

Doch auch wenn von den Einzelschulen kein systematisches Mentoring mit geplanten Lerngelegenheiten und Reflexionsanlässen, sondern lediglich eine kollegiale Unterstützung beim Lernen nach dem *trial and error*-Prinzip geleistet werden kann, ist die Unterstützung durch Schulleitungen und Mentor:innen offenbar

doi.org/10.35468/6034-21

ein wichtiger Faktor für das Gelingen des Berufseinstiegs. Dass soziale Unterstützung im Kollegium und funktionierende Kooperation wichtig für Wohlbefinden, Belastungserleben und berufliche Zufriedenheit von Lehrkräften sind, gilt ganz unabhängig vom Seiteneinstieg (vgl. Rothland 2007). Mehrere Studien belegen zudem die Bedeutung sozialer Unterstützung in der Schule für den Verbleib von Berufswechsler:innen im Lehrer:innenberuf (vgl. z. B. Bauer u. a.2021; Richter u. a.2022). Mehrere internationale Studien deuten darauf hin, dass die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Schulleitungen und Mentor:innen häufig gering zu sein scheint und dies einen relevanten Grund für das Ausscheiden aus dem Lehrer:innenberuf darstellt (vgl. Dedering 2020, 98). Die Realisierung solcher Unterstützungsangebote in der schulischen Praxis steht vor dem Hintergrund des stellenweise dramatischen Lehrkräftemangels in Deutschland allerdings in Konkurrenz zu dem vorherrschenden Ziel der Unterrichtsabdeckung. Vor allem Maßnahmen wie kollegiales Mentoring, gegenseitiges Hospitieren oder Unterrichten in Teams binden Ressourcen, die bei einer angespannten Personalsituation in den Schulen häufig nicht verfügbar sind.
Unterstützung, Wohlwollen und Akzeptanz im Kollegium wird als günstige Voraussetzung für eine gelingende Integration von Seiteneinsteiger:innen beschrieben (vgl. Bauer u. a.2021; Richter u. a.2022). Umgekehrt dürfte eine positive Einstellung gegenüber dem Seiteneistieg bei grundständig qualifizierten Lehrkräften unter anderem davon abhängen, inwieweit die Integration von Seiteneinsteiger:innen mit zusätzlichen Belastungen für das Kollegium oder Beeinflussungen der Arbeitsorganisation, des sozialen Klimas und der Kooperationskultur in Kollegien einhergeht. Inwiefern grundständig qualifizierte Lehrkräfte den Seiteneinstieg eher als willkommene Entlastung in Zeiten des Lehrkräftemangels oder eher als zusätzliche Belastung und Bedrohung ihres Berufsprestiges empfinden, wurde bislang nicht demoskopisch untersucht.

3 Datengrundlage: Sächsische Lehrkräftebefragung 2019

Eine empirische Annäherung an die Einschätzungen grundständig qualifizierter Lehrkräfte zum Seiteneinstieg erlaubt eine repräsentative Lehrkräftebefragung, die das Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB) der TU Dresden im Jahr 2019 unter Lehrkräften an sächsischen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien durchführte. Ziel der Surveystudie war es, ein allgemeines Stimmungs- und Meinungsbild der sächsischen Lehrer:innenschaft zu einer breiten Palette aktueller Themen einzuholen. Eines dieser Themen war der Seiteneinstieg in den Schuldienst, der in Sachsen zum Erhebungszeitpunkt bereits seit mehreren Jahren intensiv praktiziert wurde. Eine Zufallsauswahl von jeweils zehn Prozent aller Lehrkräfte an öffentlichen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien in Sachsen wurde postalisch zur Teilnahme an der schriftlichen Befragung eingeladen.

doi.org/10.35468/6034-21

Von 2.269 verschickten Fragebögen wurden 831 Bögen ausgefüllt zurückgesandt (Rücklaufquote ≈ 37 %).

4 Ergebnisse

4.1 Verteilung von Seiteneinsteiger:innen im sächsischen Schulsystem auf Schularten und Fächer

Unter den befragten Lehrkräften geben 48 Personen an, selbst über einen Seiteneinstieg in den Schuldienst gelangt zu sein (6 %). Über die Hälfte der Befragten arbeitet in ihrem Berufsalltag persönlich mit Seiteneinsteiger:innen zusammen (53 %). Weitere 18 % der Lehrkräfte berichten von Seiteneinsteiger:innen im Kollegium ihrer Schule, arbeiten aber nicht persönlich mit ihnen zusammen. Nur etwa jede vierte Lehrkraft ist an einer Schule tätig, in der keine Seiteneinsteiger:innen beschäftigt sind. In den untersuchten Schularten sind Seiteneinsteiger:innen unterschiedlich stark präsent. Während von den befragten Lehrkräften an Gymnasien annährend die Hälfte berichtet, dass es keine Seiteneinsteiger:innen in ihrem Kollegium gibt, ist es von den Grundschullehrkräften nur jede:r Fünfte. Besonders verbreitet sind Seiteneinsteiger:innen in den sächsischen Oberschulen. Oberschulkollegien ohne Seiteneinsteiger:innen stellen mit nur 5 % eine absolute Ausnahme dar. Fast zwei Drittel der grundständig ausgebildeten Oberschullehrkräfte arbeiten persönlich mit Seiteneinsteiger:innen zusammen. Hinsichtlich der Unterrichtsfächer, in denen Seiteneinsteiger:innen eingesetzt werden, zeigen sich auf Grundlage der Befragungsdaten keine Auffälligkeiten und Häufungen. Betrachtet man die Unterrichtsfächer der Lehrkräfte, die persönlich mit Seiteneinsteiger:innen zusammenarbeiten, so sind Sprachen, MINT-Fächer, gesellschaftswissenschaftliche und künstlerische Fächer zu ähnlichen Anteilen vertreten. Allerdings erfasst die Befragung nicht im Detail, in welchem der unterrichteten Fächer eine Kooperation mit Seiteneinsteiger:innen stattfindet oder ob es sich z. B. um fachübergreifende Kooperationen handelt. Von den 48 Seiteneinsteiger:innen in der Stichprobe sind 24 in MINT-Fächern tätig, 22 unterrichten in gesellschaftlich-künstlerischen und 21 in sprachlichen Unterrichtsfächern. Auch hier zeigt sich also keine Häufung in bestimmten Fächergruppen.

4.2 Bewertung des Einsatzes von Seiteneinsteiger:innen durch grundständig qualifizierte Lehrkräfte

Das Erhebungsinstrument der sächsischen Lehrkräftebefragung enthält sechs Aussagen zum Seiteneinstieg, die auf einer siebenstufigen Antwortskala zu bewerten waren. Im Folgenden werden nur die Bewertungen der grundständig qualifizierten Lehrkräfte (n=770) berichtet, da sich jene Personen, die selbst durch den Seiteneinstieg in den Beruf gekommen sind, in ihrer Sicht auf den Seiteneinstieg

doi.org/10.35468/6034-21

grundlegend von den restlichen Befragten unterscheiden und den Seiteneinstieg durchweg positiver bewerten.

Tab. 1: Überzeugungen zum Seiteneinstieg in Abhängigkeit von der Intensität des Kontaktes mit Seiteneinsteiger:innen (SE), Mittelwerte

	keine SE im Kollegium	keine Zusammen-arbeit mit SE	Zusammen-arbeit mit SE
	183<n<190	135<n<143	421<n<436
Durch die Betreuung von SE ergibt sich für grundständig ausgebildete Lehrer ein zusätzlicher Aufwand.	6,16	6,02	6,09
Der hohe Anteil von SE schadet dem gesellschaftlichen Ansehen des Lehrerberufs.	5,16	5,18	5,25
Es ist ungerecht, dass SE ohne ein grundständiges Lehramtsstudium so gut bezahlt werden.	5,19*	4,86*	4,61*
Die vielen Zugangswege zum Lehrerberuf führen zu Konkurrenzdenken und wirken sich negativ auf das Schulklima aus.	5,01**	4,76**	4,37**
SE helfen in der jetzigen Situation, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten.	4,80**	5,07**	5,40**
SE sind nicht für die Tätigkeit als Lehrkraft geeignet, weil ihnen das didaktische Handwerkszeug fehlt.	4,81	4,61	4,51

Antwortskala: 1=stimme überhaupt nicht zu bis 7 =stimme voll und ganz zu;
signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen den Gruppen: **p < .01, *p < .05

Hinsichtlich einiger Aspekte zeigen sich Unterschiede in den Überzeugungen in Abhängigkeit davon, wie eng der berufliche Kontakt zu Seiteneinsteiger:innen ist. Dass sich durch die Betreuung von Seiteneinsteiger:innen für deren Kolleg:innen ein zusätzlicher Aufwand ergibt, finden nahezu alle Lehrkräfte, unabhängig davon, ob Sie Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen gemacht haben oder nicht. Auch die Sorge, der massenhafte Einsatz von Seiteneinsteiger:innen schade dem gesellschaftlichen Ansehen des Lehrer:innenberufs, teilt ein großer Teil der grundständig ausgebildeten Lehrer:innen. Das Ungerechtigkeitsempfinden in Bezug auf die gleichwertige Bezahlung ist bei Lehrkräften, die persönlich mit

doi.org/10.35468/6034-21

Seiteneinsteiger:innen zusammenarbeiten, deutlich geringer ausgeprägt. Allerdings halten auch von diesen Befragten viele die gute Bezahlung für ungerecht. Die Überzeugung, dass die vielfältigen Zugangswege zum Lehrer:innenberuf ein Konkurrenzdenken befördern und sich negativ auf das Schulklima auswirken, ist verbreiteter bei Befragten, die keine persönlichen Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen haben. Dass Seiteneinsteiger:innen in der aktuellen Situation helfen, den Schulbetrieb aufrecht zu erhalten, wird dagegen vor allem von jenen Lehrkräften bejaht, die Seiteneinsteiger:innen in ihrem Kollegium haben bzw. mit ihnen zusammenarbeiten. Die Zustimmung zu dieser Aussage fällt allerdings nicht einhellig aus. Ein nennenswerter Anteil der Befragten hält den Seiteneinstieg offenbar auch in Situationen akuten Lehrkräftemangels nicht für ein probates Mittel zur Sicherung der Unterrichtsversorgung. Die Skepsis grundständig qualifizierter Lehrkräfte in Bezug auf die fehlenden didaktischen Kompetenzen von Seiteneinsteiger:innen variiert nicht mit dem Erleben von Seiteneinsteiger:innen im beruflichen Alltag. Im Vergleich zu den vorgenannten Aspekten fallen die Bedenken der Befragten hinsichtlich der didaktischen Kompetenz der Seiteneinsteiger:innen geringer aus.

4.3 Erfahrungen grundständig qualifizierter Lehrkräfte mit Seiteneinsteiger:innen in Bezug auf Kompetenz, Engagement und Akzeptanz durch Kollegium, Schüler:innen und Eltern

Jene Lehrkräfte, die angeben, persönlich mit Seiteneinsteiger:innen zusammenzuarbeiten, wurden nach ihren bisherigen Erfahrungen in der Kooperation mit diesen Kolleg:innen befragt. Tabelle 2 zeigt die verwendeten Items sowie Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tab. 2: Persönliche Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen (SE), Mittelwerte

	n	MW	SD
Die SE an unserer Schule geben sich in der Regel große Mühe.	428	5,56	1,49
SE werden in unserem Kollegium genauso akzeptiert wie alle anderen Kollegen.	430	5,22	1,65
Die Mehrzahl der SE an unserer Schule ist in ihren Unterrichtsfächern gut ausgebildet.	415	4,12	1,72
SE werden von den Eltern weniger akzeptiert als grundständig ausgebildete Lehrer.	416	3,70	1,88
SE sind bei den Schülern weniger akzeptiert als grundständig ausgebildete Lehrer.	426	3,23	1,99

Antwortskala: 1=stimme überhaupt nicht zu bis 7 =stimme voll und ganz zu

doi.org/10.35468/6034-21

Die befragten Lehrkräfte attestieren den Seiteneinsteiger:innen überwiegend ein hohes Engagement. 78 % stimmen mehr oder weniger stark der Aussage zu, dass die Seiteneinsteiger:innen sich in der Regel große Mühe geben. Weniger eindeutig fällt die Einschätzung in Bezug auf die fachliche Qualifizierung der Seiteneinsteiger:innen aus. Hier gehen die Meinungen der befragten Lehrkräfte stark auseinander. Gut 40 % sind der Meinung, die Mehrzahl der Seiteneinsteiger:innen sei in ihren Unterrichtsfächern gut ausgebildet. Ein Drittel lehnt diese Aussage mehr oder weniger stark ab. Hierbei zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften aus den Sekundarstufen: Grundschullehrkräfte schätzen die Seiteneinsteiger:innen in ihrer Schule seltener als gut ausgebildet ein, als es Lehrkräfte an Oberschulen und Gymnasien tun, die den absolvierten Fachstudiengängen der Seiteneinsteiger:innen offenbar größere Relevanz für die Lehrer:innentätigkeit beimessen als die Grundschullehrkräfte.

Trotz der verbreiteten Skepsis grundständig qualifizierter Lehrkräfte gegenüber dem Seiteneinstieg mit Blick auf Berufsprestige und Bezahlung beobachten die befragten Lehrkräfte überwiegend eine breite Akzeptanz der Seiteneinsteiger:innen in den Kollegien der betroffenen Schulen. Nur 17 % der Befragten lehnen die entsprechende Aussage ab. Die Akzeptanz der Seiteneinsteiger:innen durch die Eltern wird von den Befragten deutlich kritischer eingeschätzt. 37 % stimmen der Aussage tendenziell zu, dass Seiteneinsteiger:innen durch die Eltern weniger akzeptiert werden als grundständig qualifizierte Lehrkräfte. Eine geringe Akzeptanz von Seiteneinsteiger:innen durch die Schüler:innen können 30 % der Befragten feststellen. Dabei zeigen sich signifikante Schulartunterschiede. Fehlende Akzeptanz von Seiteneinsteiger:innen durch Schüler:innen ist in Grundschulen offenbar seltener zu beobachten als an weiterführenden Schulen.

4.4 Einflussfaktoren der Einstellung zum Seiteneinstieg bei grundständig qualifizierten Lehrkräften

Die berichteten Befunde zeigen einerseits eine verbreitete Skepsis gegenüber dem Einsatz von Seiteneinsteiger:innen im Schuldienst. Andererseits fallen die persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Seiteneinsteiger:innen nicht durchweg negativ aus. Gelingt der Seiteneinstieg womöglich deutlich besser als sein schlechtes Image erwarten lässt? Im Folgenden wird untersucht, welche Faktoren die Einstellung grundständig qualifizierter Lehrkräfte zum Seiteneinstieg beeinflussen.

Dazu wird aus den Items zur Beurteilung des Seiteneinstiegs (s. Tabelle 1) eine Skala „Einstellung zum Seiteneinstieg“ mit einem Wertebereich von 1 bis 7 gebildet, in der kleine Werte für eine negative, und große Werte für eine positive Einstellung stehen (α=.77, M= 3,32, SD=1,16). Um zu prüfen inwieweit persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen die generelle Einstellung zum Seiteneinstieg beeinflussen, wurde eine multiple Regressionsanalyse

doi.org/10.35468/6034-21

unter Kontrolle weiterer potentiell relevanter Faktoren durchgeführt. Hinsichtlich des persönlichen Kontaktes und der Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen wurden die befragten Lehrkräfte unterteilt in (a) Lehrkräfte, in deren Kollegium sich keine Seiteneinsteiger:innen befinden, (b) Lehrkräfte, die trotz Seiteneinsteiger:innen im Kollegium nicht auf persönliche Kooperationserfahrungen zurückblicken, (c) Lehrkräfte, die ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen eher positiv bewerten und (d) Lehrkräfte, die eher negative Erfahrungen berichten. Die Qualität der persönlichen Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen wurde in Form eines Mittelwertindex ermittelt, der die Einschätzungen zum Engagement der Seiteneinsteiger:innen, zu ihrer Ausbildung im Unterrichtsfach sowie zu ihrer Akzeptanz bei den Schüler:innen zusammenfasst (s. Abschnitt 4.3). Anhand von Indexwerten ober- bzw. unterhalb des Skalenmittelwertes wurden die Befragten in zwei Gruppen eingeteilt. Rund 70 % der Lehrkräfte, die von persönlichen Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen berichten, bewerten ihre Erfahrungen auf diese Weise ermittelt tendenziell positiv. Etwa 30 % haben tendenziell schlechte Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen gemacht.

Als Kontrollvariablen gehen individuelle Merkmale der Lehrkräfte und Merkmale der Schule in die Analyse ein. Dazu zählen die Berufserfahrung (in Jahren), die Ausprägung konstruktivistischer und transmissiver Lehr-Lern-Überzeugungen (vgl. Schmich u. a.2009), die Schulform, an der die Lehrkraft tätig ist, sowie die wahrgenommene Kollegialität im Kollegium der Schule (vgl. Gehrmann 2003). Da die überwiegende Mehrheit der befragten Lehrkräfte der Aussage zugestimmt hat, die Betreuung von Seiteneinsteiger:innen erzeuge einen zusätzlichen Arbeitsaufwand für grundständig qualifizierte Lehrkräfte, geht zusätzlich das Belastungserleben als Erklärungsfaktor in die Analyse ein. Dafür werden die zuvor faktoranalytisch identifizierten Skalen *Belastung durch Arbeitsumfang* (zeitliche Belastung), *soziale Belastung* (Probleme mit Schüler:innen und Eltern) und *Belastung durch Mangel an Personal* (Vertretungen, fachfremder Unterricht) einbezogen. Zudem wird die Wahrnehmung der Entwicklung des Berufsprestiges in den vergangenen Jahren als möglicher Erklärungsfaktor für die Einstellung zum Seiteneinstieg berücksichtigt. In der Befragung wurde eine breite Palette von Aspekten erhoben, wie die Lehrkräfte die Entwicklung ihres Arbeitsumfeldes und ihrer Arbeitsbedingungen in der zurückliegenden Dekade wahrnehmen – darunter auch die gesellschaftliche Anerkennung des Lehrer:innenberufs. Die Einschätzung auf einer Skala zwischen starker Verschlechterung und starker Verbesserung geht in die multiple Regressionsanalyse ein.

Tabelle 3 zeigt das Ergebnis der multiplen Regressionsanalyse. Das Gesamtmodell kann 27 % ($r^2_{korr} = .27$) der Varianz der Einstellung zum Seiteneinstieg erklären. Die persönliche Erfahrung mit Seiteneinsteiger:innen im Kollegium weist im Modell den stärksten Effekt auf die Einstellung zum Seiteneinstieg auf. Dabei ist zum

doi.org/10.35468/6034-21

einen relevant, ob überhaupt persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen vorliegen. Noch größer ist die Erklärungskraft, wenn man berücksichtigt, ob die Erfahrungen positiv oder negativ bewertet wurden. Ob grundständig qualifizierte Lehrkräfte dem Seiteneinstieg aufgeschlossen gegenüberstehen, hängt offenbar maßgeblich von ihren persönlichen Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen im eigenen Kollegium ab.
Die Schulart spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle in der Erklärung der Einstellung zum Seiteneinstieg. Grundschullehrkräfte haben unabhängig von den anderen Faktoren eine signifikant positivere Einstellung zum Seiteneinstieg. Unter den individuellen Merkmalen zeigt sich lediglich die transmissive Lehr-Lern-Überzeugung als signifikant. Eine höhere Ausprägung dieser Überzeugung geht dabei mit einer negativeren Einstellung zum Seiteneinstieg einher. Der Umfang der Berufserfahrung und die Ausprägung konstruktivistischer Lehr-Lern-Überzeugung tragen unter Kontrolle der anderen Modellvariablen nicht bedeutsam zur Erklärung der Einstellung zum Seiteneinstieg bei. Die in dieser Analyse genutzte Operationalisierung der Kollegialität kann nicht mit der Einstellung zum Seiteneinstieg in Verbindung gebracht werden. Es gibt also keine Hinweise darauf, dass Lehrkräfte von Schulen mit einer kooperativen Schulkultur dem Seiteneinstieg positiver gegenüberstehen.
Die wahrgenommene Entwicklung des Berufsprestiges in der zurückliegenden Dekade weist einen signifikanten Wert auf. Wer die Entwicklung der gesellschaftlichen Anerkennung des Lehrer:innenberufs als negativ wahrnimmt, hat tendenziell auch eine negativere Einstellung zum Seiteneinstieg. Unter den untersuchten Belastungsaspekten stellt sich lediglich die empfundene Belastung durch Personalmangel als bedeutsam heraus. Je stärker sich Lehrkräfte durch Personalmangel an der Schule persönlich belastet fühlen, desto negativer ist ihre Einstellung zum Seiteneinstieg. Der Seiteneinstieg wird demnach offenkundig nicht als unmittelbare Entlastung der grundständig qualifizierten Lehrkräfte wahrgenommen.

doi.org/10.35468/6034-21

Tab. 3: Multivariates Regressionsmodell zur Erklärung der Einstellung zum Seiteneinstieg

		B	SE(B)	β
indiv. Merkmale	Konstante	5.12	.41	
	Berufserfahrung als Lehrkraft	-.01	.00	-.07
	konstruktivist. Überzeugung	.03	.04	.03
	transmissive Überzeugung	-.16	.04	-.15***
Schulmerkmale	*Ref. Grundschule*			
	Oberschule	-.31	.10	-.12**
	Gymnasium	-.40	.11	-.17***
	Kollegialität	-.01	.03	-.01
persönliche Erfahrung	*Ref. Keine SE im Kollegium*			
	Keine persönl. Zusammenarbeit	.31	.12	.11**
	eher positive Erfahrung	.63	.11	.28***
	eher negative Erfahrung	-.39	.13	-.12**
Belastung im Beruf	Belastung durch Personalmangel	-.14	.03	-.17***
	Belastung durch soziale Faktoren	-.01	.04	-.02
	Zeitliche Belastung	-.04	.04	-.05
Berufsprestiges	Einschätzung zur Entwicklung der gesellschaftl. Anerkennung des Lehrerberufs (stand.)	.16	.03	.19**
korr. R^2			.27	
RMSE			.97	
F-Statistik			19.9***	

Anmerkungen: abhängige Variable ist die Skala Einstelung zum Seiteneinstieg, ***p < .001, **p < .01, *p < .05, n= 657, listenweiser Fallausschluss

5 Zusammenfassung der Befunde

Die berichteten Befunde aus einer Surveystudie unter sächsischen Lehrkräften an Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien geben einige empirische Hinweise zu der Verteilung von Seiteneinsteiger:innen im sächsischen Schulsystem, zur Einstellung grundständig qualifizierter Lehrkräfte gegenüber dem Seiteneinstieg sowie zu erfahrungsbasierten Einschätzungen des Engagements, der Kompetenz und der Akzeptanz von Seiteneinsteiger:innen.

Die Befunde, die die Lehrkräftebefragung zur quantitativen Verteilung von Seiteneinsteiger:innen in sächsischen Schulen liefert, sind wenig belastbar, in

doi.org/10.35468/6034-21

Ermangelung offizieller statistischer Angaben aber dennoch von Interesse. Die starke Ungleichverteilung der Seiteneinsteiger:innen auf die unterschiedlichen Schularten deckt sich mit den jährlichen Angaben zur Neueinstellung von Seiteneinsteiger:innen (vgl. z. B. SLV 2017). Während es in Oberschulen und Grundschulen die Regel ist, dass Seiteneinsteiger:innen Teil des Kollegiums sind, war dies in Gymnasien zum Erhebungszeitpunkt 2019 noch nicht flächendeckend der Fall. Da in Sachsen seither weiterhin Seiteneinsteiger:innen in den Schuldienst eingetreten sind, dürften diese mittlerweile noch größere Teile der Kollegien ausmachen.

Die Einschätzungen grundständig ausgebildeter Lehrkräfte zeigen eine verbreitete Skepsis dem Seiteneinstieg gegenüber. An erster Stelle steht die Überzeugung, dass die Integration von Seiteneinsteiger:innen mit zusätzlichem Aufwand für die grundständig qualifizierten Lehrkräfte einhergeht. Diese Überzeugung zeigt sich unabhängig davon, ob persönliche Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen vorliegen. Die Befürchtung zusätzlicher Belastungen wird also von den Erfahrungen der schulischen Praxis nicht widerlegt oder relativiert. Tatsächlich ist die Annahme eines erheblichen Betreuungsaufwandes bei der Aufnahme von Seiteneinsteiger:innen plausibel. Zwar liegen keine empirischen Befunde dazu vor, inwiefern Seiteneinsteiger:innen in Sachsens Schulen durch dafür freigestellte Mentor:innen im Berufseinstieg begleitet werden. Angesichts der dünnen Personaldecke in den meisten Schulen kann jedenfalls nicht davon ausgegangen werden. Hilfestellungen für Kolleg:innen im Seiteneinstieg dürften daher in der Regel geleistet werden, ohne dass dafür eine Entlastung durch Anrechnungsstunden o.ä. erfolgt.

Wenn Seiteneinsteiger:innen trotz ihres deutlich geringeren berufsbezogenen Qualifizierungsniveaus denselben formalen Status und dieselbe Bezahlung erhalten, gleichzeitig aber nicht von Beginn an voll leistungsfähig sind, sondern die Unterstützung der Kolleg:innen benötigen, wird dies von vielen grundständig qualifizierten Lehrkräften offenbar als Ungerechtigkeit empfunden. Dies führt möglicherweise zu Missgunst im Kollegium und Beeinträchtigungen des Schulklimas. Hinzu kommt die Befürchtung, der Seiteneinstieg könne in der öffentlichen Wahrnehmung das Berufsprestige des Lehrer:innenberufs beeinträchtigen, da mit der Einstellung von Seiteneinsteiger:innen der Eindruck vermittelt wird, den Lehrer:innenberuf könne man auch ohne ein langjähriges grundständiges Lehramtsstudium ausüben. Trotz dieser von einem großen Teil der Befragten geteilten Vorbehalte ist unter den Lehrkräften die Einsicht verbreitet, dass Seiteneinsteiger:innen einen wichtigen Beitrag zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs leisten.

Während die Integration von Seiteneinsteiger:innen in den Schuldienst weder in Sachsen noch andernorts in Deutschland systematisch empirisch begleitet wird, erlauben die vorliegenden Befragungsbefunde einen ersten Einblick in die Realität

doi.org/10.35468/6034-21

des Seiteneinstiegs in den Schulen. Trotz des Befundes, dass sich durch die Begleitung und Unterstützung von Seiteneinsteiger:innen zusätzliche Arbeitsbelastungen für die grundständig qualifizierten Kolleg:innen ergeben, und trotz der verbreiteten generellen Skepsis gegenüber dem Seiteneinstieg, berichtet eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte, dass die Seiteneinsteiger:innen in den Kollegien akzeptiert und somit wohlwollend aufgenommen werden. Das Urteil der Lehrkräfte, die über persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen verfügen, fällt tendenziell positiv aus. Den Seiteneinsteiger:innen wird überwiegend ein hohes Engagement beim Ausfüllen der neuen Aufgaben attestiert. Vor allem in Oberschulen und Gymnasien wird die fachliche Qualifikation der Seiteneinsteiger:innen für das Unterrichtsfach, die ja meist in Form eines abgeschlossenen Fachstudiums sowie mehrjähriger Berufstätigkeit vorliegt, anerkannt. Selbst das Urteil der grundständig qualifizierten Lehrkräfte über das „didaktische Handwerkszeug" der Seiteneinsteiger:innen fällt nicht allzu kritisch aus.
Die Einschätzungen zur Akzeptanz der Seiteneinsteiger:innen durch Eltern und Schüler:innen fallen sehr uneinheitlich aus. Bei der Akzeptanz durch die Schüler:innen sind die Erfahrungsberichte aus der Grundschule besonders positiv. Unterschiede im Ausbildungsweg einer Lehrperson werden von Grundschüler:innen demnach weniger wahrgenommen und thematisiert, als dies bei älteren Schüler:innen der Fall ist, die die Seiteneinsteiger:innen offenbar nicht vorbehaltlos als Lehrkräfte akzeptieren. Der Befund spricht immerhin dafür, dass sich Seiteneinsteiger:innen im Umgang mit Kindern nicht grundsätzlich schwerer tun als grundständig qualifizierte Lehrkräfte.
Im vorgestellten Regressionsmodell wurde der Versuch unternommen, das Zustandekommen der Einstellung zum Seiteneinstieg unter Zuhilfenahme zahlreicher potentieller Einflussgrößen zu erklären. Im Fokus stand die auf den deskriptiven Befunden basierende Vermutung, dass Kontakte und persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen die Einstellung prägen. Angesichts des rudimentären Forschungsstandes war das Vorgehen eher explorativ und zudem limitiert, da es sich um eine Sekundäranalyse von Surveydaten handelt, die nicht zur Bearbeitung dieser Forschungsfrage erhoben wurden. Dennoch stärken die Ergebnisse der multiplen Regression die Vermutung, dass persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen – auch unter Kontrolle konkurrierender Erklärungsfaktoren – die generelle Haltung zum Seiteneinstieg in positiver wie negativer Richtung beeinflussen.
Dieser Befund erlaubt einen optimistischen Blick in die Zukunft, in der die Anteile von Seiteneinsteiger:innen in den Kollegien mutmaßlich noch größer sein werden und noch mehr Lehrkräfte persönliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Seiteneinsteiger:innen machen. Die Voraussetzungen für eine gelingende Kooperation von grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiteneinsteiger:innen scheinen mehrheitlich gegeben zu sein – in Form hoher

doi.org/10.35468/6034-21

Motivation und großen Engagements bei den Seiteneinsteiger:innen sowie einer wohlwollenden Integration durch die grundständig qualifizierten Kolleg:innen. Ein wichtiger Befund ist auch die verbreitete Anerkennung der fachlichen Qualifikation von Seiteneinsteiger:innen durch ihre Kolleg:innen. Als Lehrkräfte sind die Seiteneinsteiger:innen zwar Novizen. Wenn jedoch ihre Kompetenzen und Erfahrungen aus dem Vorberuf durch das schulische Umfeld anerkannt und als relevant für die neue Tätigkeit erachtet werden, kann dies positive Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein sowie die Integrations- und Lernfähigkeit der Seiteneinsteigenden haben (vgl. Dedering 2020, 95). Die Asymmetrie der Kooperationsbeziehungen durch das sehr unterschiedliche Professionalisierungsniveau muss nicht zwingend ein Hindernis für eine gelingende Zusammenarbeit sein. So zeigt Kullmann (2012), dass die Unterrichtserfahrung, das Niveau unterrichtlicher Kompetenzen oder auch die Popularität unter Schüler:innen oder Kolleg:innen nicht entscheidend für die Wahl von Kooperationspartner:innen sind, sondern vielmehr die Ähnlichkeit didaktischer Präferenzen eine wichtige Rolle spielt.

Trotz tendenziell positiver Erfahrungen wird die Begleitung und Unterstützung von Seiteneinsteiger:innen als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Die Einstellung von Seiteneinsteiger:innen führt offenkundig nicht zu einer unmittelbaren Entlastung der betroffenen Kollegien. Dazu passt der Befund der Regressionsanalyse, dass Lehrkräfte, die sich durch den Personalmangel an ihrer Schule besonders stark belastet fühlen – weil sie fachfremd unterrichten und Unterrichtsvertretungen übernehmen müssen und auf andere Weise von den Folgen personeller Unterbesetzung betroffen sind – dem Seiteneinstieg gegenüber besonders negativ eingestellt sind.

6 Fazit und Ausblick

Bei den grundständig qualifizierten Lehrkräften in Sachsens allgemeinbildenden Schulen geht eine verbreitete grundsätzliche Skepsis gegenüber dem Seiteneinstieg einher mit tendenziell positiven persönlichen Erfahrungen mit Seiteneinsteiger:innen im eigenen Kollegium. Letzteres ist ein erfreulicher Befund, wenn man bedenkt, dass die Schulleitungen und Kolleg:innen eine wichtige Rolle bei der berufsbezogenen Qualifizierung von Seiteneinsteiger:innen übernehmen und durch die Art der Integration in das Kollegium und der Bereitstellung sozialer Unterstützung wesentlich zum Berufsverbleib von Seiteneinsteiger:innen beitragen. Umso bedenklicher ist es, dass die befragten Lehrkräfte die Betreuung von Seiteneinsteiger:innen fast ausnahmslos als zusätzliche Belastung wahrnehmen und der Einsatz von Seiteneinsteiger:innen auch vor dem Hintergrund von Personalmangel in den Schulen nicht als unmittelbar entlastend und unterstützend wahrgenommen wird. Eine Herausforderung für die Gestaltung des Seiteneinstiegs besteht offenkundig darin, trotz dünner Personaldecken und Problemen

doi.org/10.35468/6034-21

bei der Unterrichtsversorgung ausreichend zeitliche und personelle Ressourcen für die kollegiale Begleitung und Unterstützung der Seiteneinsteiger:innen bereitzustellen – etwa, indem grundständig qualifizierte Lehrkräfte als Mentor:innen für Kolleg:innen im Seiteneinstieg eingesetzt werden und dafür an anderer Stelle – z. B. bei ihrem Unterrichtsdeputat – entlastet werden. Nur auf diese Weise kann bei steigenden Seiteneinstiegsquoten auf Dauer vermieden werden, die vorhandenen Kollegien zu überfordern. Mit der Bereitstellung von Ressourcen für die Begleitung von Seiteneinsteiger:innen ginge die Einsicht einher, dass Kolleg:innen eine zentrale Rolle bei der beruflichen Qualifizierung der Seiteneinsteiger:innen einnehmen. Zielt die Begleitung auf eine berufsbegleitende Professionalisierung der Seiteneinsteiger:innen und nicht nur auf das Erlernen und Nachahmen einzelner Handlungsroutinen, so erfordert dies eine systematische Gestaltung von Lerngelegenheiten und Reflexionsanlässen sowie eine Professionalisierung der Mentor:innen für diese Aufgabe (vgl. Kress 2023).
Mit Blick auf die berichteten Befunde ist zu bedenken, dass es sich hierbei um nicht mehr als ein Stimmungsbild unter grundständig qualifizierten Lehrkräften handelt. Aussagen der Lehrkräfte zur Performanz der Seiteneinsteiger:innen, etwa in Form ihrer Unterrichtsqualität, liegen nicht vor, ganz zu schweigen von objektiven Erhebungen. Auch über die konkrete Gestaltung der Integration und Unterstützung von Seiteneinsteiger:innen in der Phase des Berufseinstiegs können aufgrund der Befragungsdaten keine Aussagen getroffen werden. Eine systematische empirische Beobachtung von Seiteneinstiegsprozessen in den Einzelschulen sowie eine Messung der professionellen Kompetenz und beruflichen Performanz der Seiteneinsteiger:innen erscheint dringend nötig, um die Folgen des Seiteneinstiegs für die Schulen und die Schüler:innen einschätzen zu können.

Literatur

Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? – Konjunkturen, Definitionen, rechtliche Figurierungen und empirische Ergebnisse zum Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2). 183-207.

Bauer, C., Trösch, L. & Aksoy, D. (2021): „So I had to give up“: the role of social support for career persistence or attrition in a qualitative sample of second career teachers. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43 (3), 464-475.

Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 399-413.

Bressler, C. & Rotter, C. (2018): Seiteneinsteigende im Lehrerberuf. Zur Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichem Wissen in der (alternativen) Lehrerbildung. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.

doi.org/10.35468/6034-21

Dedering; K. (2020): Quer-/Seiteneinsteigende in den Lehrerberuf im Spiegel der empirischen Forschung. Themenbereiche, Befunde und Desiderata. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (1), 91-104.

Driesner, I. & Arndt, M. (2020): Die Qualifizierung von Quer- und Seiteneinsteiger*innen. Konzepte und Lerngelegenheiten im bundesweiten Überblick. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 414-427.

Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer: Muster der Begründung – empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske und Budrich.

Gehrmann, A. (2022). Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf als Strategie zur Deckung des Lehrkräftebedarfs. In: Pädagogische Führung 33 (3), 88-91.

Gröschner, A. & Klaß, S. (2020). Praxissemester und Langzeitpraktikum. In: M. Rothland & C. Cramer (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 629-634.

Kipker, A. & Seibt, H. (2019): Das Warum ist wichtig, nicht nur das Wie. Seiteneinsteiger im Ausbildungsseminar begleiten. In: Pädagogik 71 (6), 29-30.

KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2021): Einstellung von Lehrkräften 2020. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_228_EvL_2020.pdf. (Abrufdatum: 09.03.2023).

Kreß, V. (2022). Skizze einer wirksamen Qualifizierung von Mentor:innen. In: Seminar 28 (4), Bielefeld: wbv, 39-51.

Kullmann, H. (2012): Erwünschte Charakteristika von Partner/-innen für Lehrerkooperation. Eine empirische Analyse anhand der Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In: E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: Springer VS, 77-89.

Lucksnat, C., Richter, E., Klusmann, U., Kunter, M. & Richter, D. (2020): Unterschiedliche Wege ins Lehramt – unterschiedliche Kompetenzen? Ein Vergleich von Quereinsteigern und traditionell ausgebildeten Lehramtsanwärtern im Vorbereitungsdienst. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 36 (4), 263-278.

Porsch, R. (2021): Quer-und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf: Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht-traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 207-222.

Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2020): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In: M. Rothland & C. Cramer (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 354-359.

Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022): Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. In: Teaching and Teacher Education 114, 1-11.

Rothland, M. (2007): Soziale Unterstützung. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 249-266.

Schmich, J., Schreiner, C. & Toferer, B. (2009): Lehreinstellungen und -methoden, Kooperationsverhalten und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. In: J. Schmich & C. Schreiner (Hrsg.): TALIS 2008. Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Graz: Leykam, 41-50.

SLV, Sächsischer Lehrerverband (2017): Aus der Welt der Zahlen. In: Neue Sächsische Lehrerzeitung 28 (6), 16-17.

Weber, A., Puderbach, R. & Gehrmann, A. (2016): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? In: N. Berkemeyer, B. Hermstein. & V. Manitius (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen – Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim: Beltz Juventa. 251-273.

doi.org/10.35468/6034-21

Autor:innenangaben

Anna Schwalbe, M.A.
Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
01062 Dresden
anna_silke.schwalbe@tu-dresden.de

Rolf Puderbach, M.A.
Technische Universität Dresden
Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung (ZLSB)
01062 Dresden
rolf.puderbach@tu-dresden.de

doi.org/10.35468/6034-21

Robert Baar und Bisera Mladenovska

„Ihr seid doch keine richtigen Lehrer." Kollegiale Kooperation in der Schule aus Sicht von Seiteneinsteiger:innen

Abstract

Seiteneinsteiger:innen sind an bundesdeutschen Schulen mittlerweile in zwar regional unterschiedlicher, insgesamt aber als erheblich zu bezeichnender Zahl tätig. Sie, die kein Lehramtsstudium und auch kein Referendariat absolviert haben, übernehmen dabei dieselben Aufgaben wie ihre traditionell ausgebildeten Kolleg:innen und arbeiten mit ihnen im Schulalltag in unterschiedlichen Konstellationen zusammen. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, welches Kooperationsverständnis Seiteneinsteiger:innen aufweisen und wie sich dieses auf die pädagogische Handlungspraxis auswirkt. Hierfür wurden im Rahmen des Projekts InkluSE*BHV[1] insgesamt 16 Interviews mit sog. *Career Changers*, die an Grund- und Oberschulen tätig sind, geführt und ausgewertet. Es zeigen sich zwei unterschiedliche Sichtweisen, von denen nur eine den gängigen Vorstellungen kooperativer Zusammenarbeit entspricht und geeignet erscheint, den mit der Tätigkeit verbundenen Herausforderungen adäquat zu begegnen.

Schlüsselwörter

Seiteneinsteiger:innen, Kooperation, Kollaboration, Kooperationsverständnis, Pädagogische Handlungspraxis

1 Einleitung

Um dem aktuellen Lehrkräftemangel entgegenzuwirken, ergreifen die bundesdeutschen Länder seit geraumer Zeit verschiedene Maßnahmen, von denen der Quer- und Seiteneinstieg die wohl wichtigste Komponente darstellt. So erfolgten im Jahr 2021 – auf das gesamte Bundesgebiet gerechnet – fast zehn Prozent aller Neu-

1 Das Projekt InkluSE*BHV (Inklusive Schulentwicklung in der Stadtgemeinde Bremerhaven) wird gefördert von der Senatorin für Wissenschaft und Häfen, Gesundheit und Verbraucherschutz der Freien Hansestadt Bremen. Nähere Informationen zum Projekt: https://www.uni-bremen.de/fb12/arbeitsbereiche/abteilung-b-schulpaedagogik-didaktik/elementar-und-grundschulpaedagogik/forschung-und-projekte

doi.org/10.35468/6034-22

einstellungen in den Schuldienst mit Seiteneinsteiger:innen, also mit Personen, die weder ein Lehramtsstudium noch ein Referendariat absolviert haben.[2] Dabei existieren große regionale Unterschiede: Während einige Bundesländer wie bspw. Hamburg oder Rheinland-Pfalz von der Bedarfskrise bislang kaum betroffen sind, werden in Mecklenburg-Vorpommern mittlerweile rund ein Drittel und in Sachsen-Anhalt sogar knapp die Hälfte der freien Stellen mit Seiteneinsteiger:innen besetzt (vgl. KMK 2022). Nicht nur aus den aktuellen Zahlen, sondern auch aus der Tatsache, dass bereits in zurückliegenden Phasen des Lehrer:innenmangels Personen ohne traditionell erworbene Qualifikation in den Schuldienst gelangten, lässt sich schlussfolgern, dass der Seiten- oder Quereinstieg – anders als von weiten Teilen der Bildungspolitik deklariert – längst keine *Sonder*maßnahme mehr darstellt. Vielmehr gehört er mittlerweile zur Normalität und es handelt sich bei ihm um einen etablierten, dauerhaften Weg in das Lehramt (vgl. Terhart 2020, 10).
Dieser gestaltet sich in der praktischen Umsetzung je nach Bundesland unterschiedlich. Damit verbunden sind verschiedene Bezeichnungen des Personenkreises (im deutschsprachigen Raum v. a. Quer- und Seiteneinsteiger:innen; im englischsprachigen Raum *Career Changers*, *Second Career Teachers*, *Lateral Entry Teachers*, *Alternative Certification Teachers* etc.), die letztlich eine Systematisierung der Aus- und Fortbildungsprogramme, aber auch der themenbezogenen Forschungsbefunde erschweren. Letztere liegen bislang generell nur in eingeschränktem Maße vor (vgl. Rotter & Bressler 2019; Barany u. a. 2020; Bellenberg u. a. 2020; Porsch, 2021).
Der vorliegende Beitrag fokussiert explizit Seiteneinsteiger:innen, d. h., Personen, die nach einem akademischen Studium, das kein Lehramtsstudium war, meist einige Zeit in anderen Berufsfeldern tätig waren und nun, ohne ein Referendariat absolviert zu haben, in den Schuldienst eingestellt werden. Am Erhebungsstandort durchlaufen sie berufsbegleitend ein Fortbildungsprogramm und können, wenn sie dieses erfolgreich abgeschlossen haben, in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis übernommen werden. Auf der Grundlage problemzentrierter Einzelinterviews wird der Frage nachgegangen, welches Verständnis von Kooperation dieser Personenkreis aufweist und wie sich ein solches auf die kollegiale wie pädagogisch-didaktische Handlungspraxis in Schule und Unterricht auswirkt. Hintergrund der Fragestellung ist, dass Kooperation im schulpädagogischen Diskurs gemeinhin als Grundlage professionellen Handelns im Lehrberuf gilt (vgl. Idel u. a. 2019) und auch die Kultusministerkonferenz in ihren *Standards für die Lehrerbildung Erziehungswissenschaft* (vgl. KMK 2019) an verschiedenen Stellen auf deren Bedeutung hinweist.[3]

2 Die Bundes-Schulstatistik erfasst tatsächlich nur Seiteneinsteiger:innen, die eine unbefristete Anstellung erhalten. Seiteneinsteiger:innen in befristeten Arbeitsverhältnissen und Quereinsteiger:innen, also Personen ohne Lehramtsstudium, die allerdings einen Vorbereitungsdienst absolviert haben, werden dahingegen nicht erfasst (vgl. KMK 2021, 48).

3 Ausführlicher hierzu: Baar & Mladenovska 2023.

doi.org/10.35468/6034-22

Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach dieser Einleitung wird in Kapitel 2 der theoretische Hintergrund der Studie in Bezug auf Kooperation als elementarer Bestandteil von Lehrer:innenprofessionalität erläutert. Es folgt eine Beschreibung des Designs der dem Text zugrundeliegenden Studie (Kap. 3), bevor exemplarische Interviewpassagen dazu dienen, in Bezug auf die Fragestellung relevante Kategorien zu erläutern (Kap. 4). Das fünfte Kapitel dient dann der Darstellung der Ergebnisse auf einer abstrakteren Ebene. Das Ende des Beitrags (Kap. 6) bildet die Diskussion der Erkenntnisse.

2 Kooperation als Merkmal professionellen Lehrer:innenhandelns

Schulisches Handeln verlangt nach Kooperation auf mehreren Ebenen: Im *multi*professionellen Team arbeiten Lehrkräfte mit Sonderpädagog:innen, Schulsozialarbeiter:innen, pädagogischen Fachkräften und weiteren Professionen bzw. Berufsgruppen zusammen, um beispielsweise inklusive Unterrichtssettings auf der Grundlage vielfältiger Expertisen zu realisieren.[4] *Intra*professionell arbeiten Lehrkräfte u. a. in Jahrgangsteams, in Fachgruppen oder in Co-Lehrer:innen-Konstellationen zusammen, um kollaborativ und/oder arbeitsteilig Unterrichtseinheiten zu planen, Arbeitsmedien zu erstellen oder Maßnahmen der inneren Schulentwicklung durchzuführen.

Aus einer kulturtheoretischen Perspektive stellt kollegiale Kooperation dabei ein Subjektivierungs- und Adressierungsgeschehen dar, in dem nicht nur Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten ausgehandelt, sondern auch Differenzen bearbeitet werden (vgl. Idel 2018). Lehrer:innenkooperation wird weiter als soziale Praxis gefasst, in der nicht nur Informationen und Wissen ausgetauscht, sondern auch kollektiv-implizite Erfahrungsräume und Habitus (re-)strukturiert werden. Dies trägt zum einen zur Entwicklung eines professionellen Lehrer:innenhandelns bei (vgl. Bloh 2018). Zum anderen entstehen professionelle Lerngemeinschaften, denen für die Qualitätsentwicklung von Unterricht und Schule vor allem dann eine bedeutende Rolle zukommt, wenn sie beispielsweise mit der Idee *Lernen statt Lehren* oder *Reflektierende Kommunikation* verbunden sind (vgl. Bonsen & Rolff 2006).

Gräsel u. a. (2006) unterscheiden dabei drei verschiedene Formen von Kooperation: *Austausch*, *Arbeitsteilung* sowie *Ko-Konstruktion*. Je nach Form werden unterschiedliche Anforderungen an die Beteiligten in Bezug auf die Dimensionen *reziprokes Vertrauen*, *Zieldefinition* und *Autonomie* gestellt, die nach Spieß (2004)

4 Dabei verweist das Präfix ‚multi' darauf, dass die Kooperation mit mehr als zwei Berufsgruppen stattfindet. Sind es lediglich zwei Gruppen, die zusammenarbeiten, kann hierzu differenzierend von interprofessioneller Kooperation gesprochen werden (vgl. Baar & Idel 2024).

Kooperation in ihrem Kernelement markieren. Studien belegen, dass kollegiale Zusammenarbeit in Form von Kollaboration, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion – trotz des großen Potenzials für Professionalisierung, Schul- und Unterrichtsentwicklung – an Schulen nur selten stattfindet (vgl. Terhart & Klieme 2006; Reh 2008). Zurückgeführt werden kann dieses Phänomen u. a. auf das von Lortie bereits 1975 in den Diskurs eingebrachte Theorem des *Autonomie-Paritäts-Musters*, das als prägendes Merkmal der Lehrprofession gelten und den verbreiteten Individualismus unter Lehrkräften erklären kann. Ihm zufolge sind Lehrer:innen zum einen gleichberechtigt, zum anderen arbeiten sie weitgehend unabhängig voneinander und sind für ihren Unterricht ausschließlich selbst verantwortlich. Eine Einmischung in die Angelegenheiten der Kolleg:innen ist dabei nicht erwünscht.[5]

3 Stichprobe und methodisches Vorgehen

Das dem Beitrag zugrundeliegende Sample besteht aus insgesamt 16 Seiteneinsteiger:innen, von denen sieben an Grund- und neun an Oberschulen[6] in urbaner, sozial deprivilegierter Lage arbeiten. Alle Schulen weisen einen hohen Lehrer:innenmangel sowie einen hohen Anteil an Seiteneinsteiger:innen auf. Das Spektrum der Studienabschlüsse und Berufe, die von den Proband:innen vor ihrem Seiteneinstieg erworben bzw. ausgeübt wurden, ist breit angelegt: Bei den Seiteneinsteiger:innen, die an Grundschulen arbeiten, reichen die Abschlüsse von Germanistik, Polonistik, Kulturwissenschaften, Public Health, Marketing und Soziologie bis zu Kunsttherapie und Rehabilitationspädagogik. Tätig waren sie u. a. im Kulturmanagement, im Versicherungswesen, in der Personalentwicklung, als Dozent:in und in der Familienhilfe. Die Seiteneinsteiger:innen, die an Oberschulen im Einsatz sind, weisen Studienabschlüsse in Umweltwissenschaften, Geologie und Biologie, in Maschinenbau und Industriedesign, in Politologie, Anglistik, Germanistik sowie in Musik auf. Sie waren u. a. als Ingenieur:in oder Industriedesigner:in, als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, Sozialpädagog:in, Projektreferent:in, als Sprachlehrer:in im Ausland oder als Waldorflehrer:in und Künstler:in tätig.

Während die Seiteneinsteiger:innen an Grundschulen zum Zeitpunkt der Interviews in der Regel erst seit kürzerer Zeit als Lehrer:innen arbeiteten (zwischen wenigen Monaten und vier Jahren), waren alle Interviewpartner:innen an Ober-

5 Zu überprüfen wäre, inwiefern dieses Theorem – nahezu 50 Jahre nach seiner Entwicklung – vor dem Hintergrund einer Öffnung und Demokratisierung von Schule, dem Konzept professioneller Lerngemeinschaften etc. auch heute noch Rechnung trägt, oder aber ob den aktuellen empirischen Befunden zur ausbleibenden Kooperation an Schulen nicht andere Ursachen zugrunde liegen.

6 Oberschulen bezeichnen im Bundesland Bremen weiterführende Schulen, an denen alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erworben werden können.

doi.org/10.35468/6034-22

schulen bereits seit mindestens anderthalb Jahren im Schuldienst, viele seit mehreren und einige seit über zehn Jahren.
Mit den Seiteneinsteiger:innen wurden problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. Witzel 1982) geführt, die eine Dauer zwischen 45 und 90 Minuten hatten.[7] Der eingesetzte Leitfaden beinhaltete Fragen u.a. zu den Motiven und zum Prozess des Seiteneinstiegs, zur individuellen schulischen Handlungspraxis sowie zum Umgang mit soziostrukturellen Besonderheiten der Schulen wie Mehrsprachigkeit und Armut. Zum Themenfeld *Kooperation* wurden keine direkten Fragen gestellt. Daher fand im Rahmen der Auswertung zunächst eine selektive Markierung und anschließende Codierung auf Grundlage der *Grounded Theory* (vgl. Glaser & Strauss 1967/1998) jener Interviewpassagen statt, die geeignet erschienen, das ins Zentrum gerückte Themenfeld zu beleuchten. Nach einer induktiven Kategorienbildung dienten fallinterne wie -externe Vergleiche dazu, die über den jeweiligen Einzelfall hinausweisenden Verständnisse zu identifizieren. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend noch einmal vor dem Hintergrund bestimmter Faktoren (wie der Schulart, der Dauer der Beschäftigung, der Ursprungsqualifikation oder dem (biologischen) Geschlecht der Interviewpartner:innen) gespiegelt, um etwaige Zusammenhänge aufzudecken.

4 Aus den Interviews: Kooperationsmodi, -praktiken und -hemmnisse

Aus dem Datenmaterial wurden induktiv verschiedene Kategorien abgeleitet, von denen im Folgenden die drei, die für die Beantwortung der Fragestellung besonders bedeutsam erscheinen, dargestellt werden. Ausgewählte Interviewpassagen sollen dabei die Spannbreite, mit der die einzelnen Themenfelder bearbeitet werden, illustrieren.

4.1 Kooperationsmodi und -beteiligte

Fast alle Interviewpartner:innen berichten von *institutionalisierten Formen* der Kooperation an ihren Schulen: Für neu angestellte Seiteneinsteiger:innen werden Mentor:innenprogramme aufgelegt, mit denen ihnen mindestens eine konkrete Ansprechperson zugeordnet wird. In der Regel sind dies Kolleg:innen, zuweilen gehört aber auch der oder die Schulleiter:in zu diesem Kreis. Einige Schulen sind so organsiert, dass Lehrkräfte generell mit einem bzw. einer Co-Lehrer:in zusammenarbeiten und sich mit dieser bzw. diesem die Klassenleitung teilen oder gemeinsam für den Fachunterricht in einer bestimmten Klasse zuständig sind. Die

7 Die relativ große Differenz in der Länge der einzelnen Interviews ist auf die unterschiedlich intensive Nutzung des durch einen offen konzipierten Leitfaden gekennzeichneten Rahmens durch die Interviewpartner:innen zurückzuführen.

meisten Schulen setzen darüber hinaus auf Jahrgangs- sowie Fachteams, in die die Seiteneinsteiger:innen eingebunden werden.

Formale Kooperationsmodi umfassen u. a. Hospitationen, bei denen die Mentor:innen die Seiteneinsteiger:innen im Unterricht besuchen. Regelmäßig geschieht dies durch die Schulleitung, die in diesem Fall nicht nur als Mentor;in, sondern auch als Dienstvorgesetzte:r agiert. Eher selten hospitieren Seiteneinsteiger:innen im Unterricht von Kolleg:innen. Jette Krauß[8] berichtet, dass es einen Wochentag gäbe, „wo ich dann entweder hospitieren kann, oder eben Zeit habe, um mit meiner Mentorin zu sprechen" (JK, 139f.). Weniger stark institutionalisiert ist dieses Format bei Christine Herrmann, die die Möglichkeit hatte, „ein paarmal zu hospitieren", was sie als „sehr hilfreich" (CH, 109f.) empfand.

Häufig sind Seiteneinsteiger:innen auch als Co-Lehrer:innen direkt in das Unterrichtsgeschehen ein- und an ihre Kolleg:innen angebunden. Zu den formalen Kooperationsmodi gehören darüber hinaus Besprechungen mit den Mentor:innen, auch wenn diese, wie aus dem Datenmaterial hervorgeht, nur selten regelmäßig und zu fest vereinbarten Zeiten stattfinden. So berichtet bspw. Jette Krauß von einem non-formalen, bedarfsorientiertem Modus: „Ich hab' eine Person, die ist direkt meine Mentorin, also sobald ich eine Frage habe, kann ich sie ansprechen" (JK, 110f.). Spezielle *Coaching*-Angebote im Rahmen der Fortbildungen, die Seiteneinsteiger:innen zu Beginn ihrer Tätigkeit absolvieren, wahren dahingegen den formalen Charakter: Das Angebot, das v. a. der pädagogischen Fallbesprechung, aber auch der Bearbeitung von Konflikten im Kollegium dient, ist ein regelmäßiges, muss aber nicht verpflichtend besucht werden.

Nicht nur mit den offiziellen Kooperationspartner:innen, sondern auch mit erfahrenen, als sympathisch bezeichneten Kolleg:innen findet ein punktueller, zuweilen auch konstanter Austausch statt. Von dieser *informellen Form* der Kooperation berichtet bspw. Christine Herrmann. Sie spricht von einer „ganz tollen Lehrerin", die ihr „auch gute Tipps gegeben" und von der sie sich „ganz viel abgeguckt" (CH, 579ff.) habe. Zusätzlich wird mit anderen, schulinternen wie -externen Seiteneinsteiger:innen kooperiert. Mit diesen findet beispielsweise, wie Semira Topka berichtet, ein fachlich-inhaltlicher Austausch statt, denn für die vielen Unterrichtsbesuche „muss man sich immer was Neues einfallen lassen" (ST, 265f.). Zuweilen bezieht sich die Zusammenarbeit auch auf politische Aspekte, wenn es z. B. darum geht, die eigene statusbezogene strukturelle Benachteiligung zu bearbeiten. Schließlich findet auch auf der psychosozialen Ebene eine gegenseitige Stützung statt.

Obwohl alle Seiteneinsteiger:innen institutionalisierte Kooperationsmodi vorfinden und auch die Möglichkeit zur informellen Zusammenarbeit besteht, berichten einige dennoch davon, dass an ihren Schulen keine Kooperation stattfindet. Der

8 Alle Namen wurden pseudonymisiert.

doi.org/10.35468/6034-22

Modus kann hier folglich mit ‚*Nicht vorhandene Kooperation*' überschrieben werden. Angebote, die formal bestehen, werden nicht angenommen, und auch informelle Kooperationsbeziehungen werden nicht eingegangen. Die Ursachen hierfür sind vor allem in offiziellen wie inoffiziellen Hierarchien und damit verbundener Zurückweisung zu sehen. So spricht Lucia Heyne bspw. von einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft" (LH, 160), und Sara Rieger attestiert ihren Kolleg:innen eine kaum ausgeprägte Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit ihr: Auf ihre Bitte um Unterstützung war „der Einsatz […] minimal, weil sich keiner verantwortlich gefühlt hat" (SR, 110). Andere Seiteneinsteiger:innen nehmen Kooperationsangebote auf Grund ihrer Persönlichkeitsstruktur nicht wahr: Sie seien niemand, der oder die „unbedingt gleich immer nach Hilfe ruft" (CW, 366f.), wie sich bspw. Christian Weiß selbst beschreibt.

4.2 Kooperationspraktiken

Neben der inhaltlichen Kategorie *Bitte um Unterstützung* lassen sich die von den Interviewpartner:innen eingeführten Kooperationspraktiken unter den drei gängigen Aspekten von Schulentwicklung fassen: Die Kategorie *Unterrichtsentwicklung* umfasst Äußerungen zu Unterrichtsplanung, -gestaltung sowie -besuchen, die jeweils mit Bezug auf weitere Differenzierungen (wie *Abläufe*, *Materialien*, *Inhalte*, *Ziele*) getätigt werden. Die Kategorie *Organisationsentwicklung* umfasst Maßnahmen der inneren Schulentwicklung, die, wie aus dem Datenmaterial ersichtlich, vor allem die Schüler:innen und deren Entwicklungsmöglichkeiten fokussieren. Der Aspekt der *Personalentwicklung* kommt in den Interviews zum Tragen, indem auf das *eigene Selbst als Seiteneinsteiger:in* und die damit verbundene Rolle im Kollegium abgehoben wird.
Die von den Interviewpartner:innen geschilderten Kooperationspraktiken lassen sich darüber hinaus auf einer anderen Ebene, die vorhandene Ausprägungen und Strategien fokussiert, weiter kategorisieren in *passiv* oder *aktiv*, *gerichtet* oder *ungerichtet*, *spontan* oder *geplant*, *formal* oder *informell*, *arbeitsteilig* oder *arbeitsgleich*, *gleichberechtigt* oder *hierarchisch* sowie in *ko-konstruktiv* oder *sich anschließend*. Diese Kategorien treten durchaus überlappend auf.

Bitte um Unterstützung: Passiv oder aktiv

Eine passive Erwartungshaltung gegenüber seinen Kolleg:innen wird bei Christian Weiß sichtbar, wenn dieser moniert, dass er Unterstützung „praktisch […] immer einfordern […] muss", denn „da wird nicht nachgefragt ‚Wie läuft es, brauchst du irgendwie Hilfe? Kann ich Ihnen dabei helfen?'" (CW, 364f.) Konkret wünscht er sich zum Beispiel, dass jemand ihm anbietet, die Entwicklungsberichte für die Schüler:innen gemeinsam mit ihm zu verfassen, da er hier noch keine Erfahrung habe: „Den hast du noch nicht gemacht, den machen wir jetzt mal zusammen." (CW, 371f.) Christine Herrmann erhält eine solche Ansprache und schätzt diese

doi.org/10.35468/6034-22

auch: „Ich fand das toll, dass hier jemand sagt ‚Machst du besser so, achte mal darauf, dann läuft es besser.'" (CH, 318f.). Aktiv fordert sie Unterstützung mit dem Verweis auf die mit dem Lehrberuf verbundene Autonomie allerdings ebenfalls nicht ein: „Also man arbeitet zwar als ein Team, aber vor der Klasse ist man ja autark." (CH, 320f.)
Lucia Heyne hingegen begegnet dem eigenen Überforderungserleben zu Beginn ihres Seiteneinstiegs mit der aktiven Bitte um Hilfe gegenüber ihrer Schulleitung, die sie laut eigener Aussage „ständig nerven" (LH, 125) musste. Ihr Hilfegesuch bleibt allerdings weitgehend unerfüllt, sie wird lediglich weiterverwiesen: „Dann kam nur: ‚Frag Frau M.. Wir wissen es auch nicht.'" (LH, 125f.) Von ähnlichen Erfahrungen – allerdings mit ihren Kolleg:innen – berichtet Sara Rieger. Die ihr formal zugewiesene Mentorin verweigert sich ihrer Aufgabe: „Die wollte das aber nicht, weil sie von dem Quereinsteigerprogramm einfach gar nicht überzeugt war." (SR, 94f.) Die Seiteneinsteigerin ergreift daraufhin selbst die Initiative:

> „Ich habe dann natürlich auf eigenen Wunsch hin im Kollegium rumgefragt, wer kann mir helfen? Das waren aber von einem Kollegium von 40 Leuten vielleicht drei, die gesagt haben, okay, ich kann dich also auch nichts ständig betreuen, aber ich kann dir mal zeigen, wo was steht." (SR, 106ff.)

Das Angebot wird damit auf die Weitergabe von Informationen beschränkt, ein darüberhinausgehender Austausch findet nicht statt. Andere Seiteneinsteiger:innen berichten im Gegensatz dazu von einer hohen Bereitschaft ihrer Kolleg:innen, Unterstützung zu leisten, sofern sie sich aktiv um eine solche bemühen. So äußert beispielsweise Jette Krauß im Zusammenhang mit der Gestaltung von sprachsensiblem Unterricht: „Da würde ich sofort Unterstützung bekommen, da muss ich einfach jemanden fragen" (JK, 503f.).

Unterrichtsbesuche: Gerichtet, geplant und hierarchisch

Anne Kappler, die zum Zeitpunkt des Interviews seit ca. anderthalb Jahren im Schuldienst ist, erhält von ihrem Schulleiter, den sie auch als Mentor bezeichnet, regelmäßige Unterrichtsbesuche, nach denen er sie berät und sie „nochmal auf manche Sachen hinweist" (AK 88f.). Die Zusammenarbeit in Form eines *Mentorings* geschieht hier zum einen *gerichtet*, indem sie auf die Qualität des Unterrichts bzw. des Unterrichtens abhebt, und sie ist *geplant*, wenn nicht sogar ritualisiert. Sie folgt einem *hierarchischen* Muster, das auf gleich vier Ebenen virulent wird: Zum einen statusbedingt durch die unterschiedlichen Positionen (Schulleitung – Angestellte), in der klaren situationsgebundenen Rollenverteilung (Mentor – zu Beratende), auf fachlicher Ebene (zertifizierte Fachqualifikation – fachfremde Qualifikation) sowie auf der Erfahrungsebene (Routinier – Novizin). Anders als bei der Vorbereitung der Besuche, die sie gemeinsam mit der ihr als zusätzliche Mentorin zugewiesenen Kollegin plant, kann die Beratung durch den Schulleiter

doi.org/10.35468/6034-22

nicht als *ko-konstruktiv* beschrieben werden: Eine vertiefte, gemeinsame Reflexion des Unterrichts findet nicht statt. Vielmehr erhält die Interviewpartnerin lediglich Hinweise zu nicht näher definierten „Sachen" (AK 88f.).

Unterricht gemeinsam planen und durchführen: Arbeitsteilig und gleichberechtigt, sich anschließend oder ko-konstruktiv

Lucia Heyne arbeitet klassenübergreifend in Fachteams mit Kolleg:innen zusammen. Mit ihnen trifft sie sich „immer so alle zwei, drei Wochen" (LH, 328) Auf diesen Zusammenkünften besprechen sie „die Unterrichtseinheit und wer welches Material dafür vorbereitet" (LH, 328f.). Dieses arbeitsteilige, dabei gleichberechtigte Vorgehen dient vor allem der eigenen Entlastung: „Dann merkt man nämlich auch wirklich, dass gute Teamarbeit arbeitserleichternd ist" (LH, 332f.).
Auch Christine Herrmann profitiert von intrakollegialer Kooperation: „Ich hab' aber die ganz tolle Mentorin, die sagt: ‚Ich bereite den Stoff vor, ich sage dir, wie du da loslegst, und wenn du dir das zutraust, probierst du es aus'" (CH, 125ff.). Die Unterrichtsplanung geschieht weder ko-konstruktiv noch arbeitsteilig, vielmehr erhält die Seiteneinsteigerin das Angebot, sich den Vorschlägen ihrer Mentorin anzuschließen und deren Planung in der eigenen Praxis umzusetzen. Bei dieser speziellen Kooperationsform können die Protagonistinnen zwar nicht als gleichberechtigt agierende Partnerinnen bezeichnet werden, dennoch zeigt sich in der Konstellation ein besonderes Vertrauensverhältnis und die grundsätzliche Anerkennung der Situation und Position, in der sich die jeweils andere Person befindet. Gemeinsames Ziel ist zwar durchaus die Gewährleistung von Unterrichtsqualität; im Vordergrund stehen aber weniger die Lernmöglichkeiten der Schüler:innen, sondern vielmehr die Unterstützung der Seiteneinsteigerin bzw. der Erhalt einer solchen.
Im Gegensatz dazu geht es bei Karla Kist im Rahmen gleichberechtigter, arbeitsteiliger Kooperation explizit um die Lernprozesse der Schüler:innen, und zwar speziell derjenigen mit diagnostiziertem Förderbedarf. Die Seiteneinsteigerin berichtet:

> „Also meistens ist es so, wir haben ja so kleine Gruppenräume neben den Klassenzimmern, dass sie [die Sonderpädagogin, RB/BM] mit den beiden Schülern den Unterricht verlässt, um dort eben was Anderes zu machen, was auf dem Niveau eines Förderschülers geht." (KK, 289ff.)

Unter dem Vorzeichen interprofessioneller Zusammenarbeit werden verschiedene Zuständigkeiten definiert, die dennoch gleichberechtigt sind und aufeinander bezogen bleiben. So liest die Sonderpädagogin die im Englischunterricht behandelte Lektüre mit ausgewählten Schüler:innen auf Deutsch, „damit die auch so ein bisschen inhaltliche Anbindung bekommen" (KK, 295f.).
Sara Rieger bringt sich im Rahmen der gemeinsamen Unterrichtsplanung in ihr Jahrgangsteam ein, indem sie „zum Beispiel die Sachunterrichtseinheit zum

doi.org/10.35468/6034-22

Wattenmeer […] für beide Klassen" (SR, 312f.), also auch für die, in der ihre Kollegin unterrichtet, vorbereitet. Im Zentrum dieser Praxis steht zum einen, „den Aufwand, den sonst beide parallel immer reinstecken werden, zu minimieren" (SR, 314f.). Zum anderen zielt die Kooperation aber auch darauf, qualitätsvolle Lernmöglichkeiten für die Schüler:innen zu gewährleisten:

> „Wenn wir merken, okay, das Mathe-Thema kann die Kollegin gerade nicht so gut erklären, dann geht der Kollege, der bei mir mit drin ist, auch mit in die andere Klasse, ich unterstütze dafür woanders." (SR, 315ff.)

Die Schüler:innen stehen auch im Rahmen wöchentlich stattfindender Planungsgespräche im Mittelpunkt. Im Team wird ko-konstruktiv überlegt:
„Was sind die Ziele? Wo müssen wir ansetzen? Wir haben eine Woche geguckt, bisschen was schreiben lassen, bisschen was rechnen lassen, wo stehen die Kinder? Und bauen jetzt einfach wieder darauf auf." (SR, 423ff.)

Schulentwicklungsprozesse (mit)gestalten: ko-konstruktiv und gleichberechtigt

Einige Interviewpartner:innen berichten von ko-konstruktiven Kooperationsformen, die nicht nur auf den eigenen Unterricht, sondern übergreifender auf die Organisations- und Unterrichtsentwicklung der gesamten Schule bezogen sind. Sie dienen dazu, sich auf gemeinsame pädagogische wie fachlich-didaktische Ziele zu verständigen und diese in die Praxis zu transferieren.
An der Schule von Lynn Reichenbach finden entsprechende Verständigungsprozesse beispielsweise in Bezug auf Sprachförderung statt. Das Kollegium trifft die Absprache, dass es im Rahmen der Freiarbeit auch „ein Thema freie Sprache oder Sprachförderung" (LR, 265) geben müsse, und überlegt gemeinsam,

> „was das denn für die Sprachanfänger tatsächlich bedeutet; Bilder beschreiben, einzelne Wörter benennen oder Gegenstände benennen und für die, die wirklich schon gut und fit sind, Reime oder so kleine Quizze oder sonstiges." (LR, 265ff.)

Monika Lauber betont, dass es wichtig sei,

> „dass man so grob an einem Strang zieht, was das Pädagogische angeht und jeder aber auch die Möglichkeit hat, irgendwie Ideen einzubringen, dass jeder die Möglichkeit hat, so ein bisschen an dem Konzept oder der Schulentwicklung mitzuwirken." (ML, 337ff.)

Die Verwendung des Pronomens „jeder" markiert dabei den Anspruch von Parität und Gleichberechtigung.

4.3 Kooperationshemmende Faktoren

Kooperationshemmend wirken sich sowohl *äußere* als auch *innere* Faktoren aus. Als äußerer Faktor wird von Anne Kappler die fehlende *Zeit* der Kolleg:innen bzw.

doi.org/10.35468/6034-22

der Schulleitung genannt, die allesamt „viel um die Ohren“ (AK, 104f.) haben und „bis hier oben voll mit irgendwelchen Sachen“ sind, sodass „keiner […] so richtig Zeit“ (AK, 298ff.) habe.
Lele Willmann wünscht sich ebenfalls mehr Zeit und damit verbunden einen anderen organisatorischen Rahmen für die Zusammenarbeit mit ihren Teamkolleg:innen:

> „Also wir haben ja unterschiedliche Stundenpläne und wir haben jetzt noch nicht einmal eine Teamzeit während des Tages gefunden, wo alle können. Wir müssen das am Montagabend machen um 19 Uhr. Und da wünschte ich mir Zeit dafür, weil wir ja von 8 bis 15 Uhr 30 im Unterricht sind.“ (LW 537ff.)

Trotz der erschwerten Bedingungen findet Kooperation statt – allerdings zum Preis einer Entgrenzung der Arbeitszeit, die in der Folge bis in den Abend hineinragt. Fehlende Zeit stellt auch für Lucia Heyne ein Kooperationshindernis dar. Sie ist im Rahmen ihrer Nachqualifizierung zwar dazu aufgefordert, Hospitationen durchzuführen, allerdings erscheint dies strukturell nicht möglich: „Wann soll man sich denn noch Unterricht von Kollegen angucken? […] Es klingt zwar auf dem Papier toll, aber es ist zeitlich überhaupt nicht machbar“ (LH, 256ff.).
Christian Weiß macht hingegen den *Personalmangel* an seiner Schule dafür verantwortlich, dass „jeder so hochbelastet ist“ (CW 503). Als Folge fehle ihm „manchmal so ein bisschen […] das offene Ohr oder das klärende Gespräch“ (CW, 505f.), um organisatorische und fachliche Absprachen zu treffen, aber auch, um sozial-kollegiale Angelegenheiten zu besprechen.
Lucia Heyne sieht sich durch den Einsatz in einer Vorbereitungsklasse, „in der keiner ein Wort Deutsch“ (LH, 52f.) spricht, besonders herausgefordert. Wie Christian Weiß macht sie den Personalmangel, „der ja nun mal da ist“ (LH, 60), dafür verantwortlich, dass sie „dann auch gleich mit voller Klassenstärke, 22 Schüler, ganz allein, keine Zweitbesetzung, keinen Sonderpädagogen“ (LH 54ff.) unterrichten muss. Ihre Not ist so groß, dass sie nach dem Unterrichtsende „dann auch ganz oft wirklich heulend zu Hause gesessen“ (LH 58f.) habe.
Eine besondere Situation erfährt Andreas Fink, der an einer sich im Aufbau befindenden Schule zum Einsatz kommt, an der der Anteil der Seiteneinsteiger:innen zu Beginn seiner Tätigkeit bei 60 Prozent lag. Er erinnert sich:

> „Das war am Anfang schon sehr anstrengend, und Unterstützung, ja. Also man wurde mäßig an die Hand genommen am Anfang, weil es aber auch nicht anders ging, weil wir halt auch wirklich so wenige waren“ (AF, 125ff.).

Doch nicht nur strukturelle Gründe, auch die formale Organisation des Kollegiums bspw. in so bezeichnete „Klassenfamilien“ (AK, 128) stellt ein Kooperationshindernis dar, wie Anne Kappler erläutert. Zwar unterstütze eine solche die Zusammenarbeit im Team, stehe einem Austausch mit weiteren, nicht in der

doi.org/10.35468/6034-22

eigenen Klasse unterrichtenden Kolleg:innen allerdings im Wege: Man habe „nicht so den Kontakt" (AK, 129). Christine Herrmann berichtet ebenfalls von relativ geschlossenen Strukturen vor dem Hintergrund der Organisation ihres Kollegiums in Jahrgangsteams: Jede Gruppe arbeite für sich, und sie stellt zur Debatte, ob es nicht besser sei, als Gesamtteam zu agieren, damit „die Inhalte abrufbar sind für den nächsten Jahrgang" (CH 446f.).

Selbst wenn die Strukturierung des Kollegiums in feste Teams nicht problematisiert wird, gelingt Kooperation in diesen nicht immer zufriedenstellend. Anne Kappler erklärt, sie bringe sich in ihre thematisch gebundene Arbeitsgruppe, die sich mit der Entwicklung von Lernlandkarten beschäftigt, nur „sehr verhalten" (AK, 221) ein, denn fachlich fühle sie sich „unsicher und das stresst mich manchmal" (AK, 225). In ihrem Fall sind es also keine äußeren Faktoren, die eine aktivere Form der Zusammenarbeit verhindern, sondern innere Ursachen in Form des Gefühls der eigenen Unzulänglichkeit. Sie rechtfertigt ihre Zurückhaltung: „Weil man hat ja vielleicht nur die Hälfte Ahnung von dem, was die, oder noch nicht mal, was Lehrkräfte haben" (AK, 113f.). Ein Mangel an Professionswissen wird allerdings nicht nur selbst konstruiert, sondern auch von anderen zugeschrieben. Anne Kappler paraphrasiert die Äußerungen einer Kollegin ihr gegenüber: „Ich weiß ja, dass du das nicht gut kannst, weil du hast das ja nicht studiert. Ich hab' das ja studiert" (AK, 110f.). Die Äußerung, die ein Paradebeispiel für Differenzkonstruktion darstellt, begreift die Interviewpartnerin als Distinktion und Ablehnung: „Ja, manchmal hat man so das Gefühl, dass man da nicht so gern gesehen wird als Quereinsteigerin. […] Die akzeptieren einen nicht so" (AK, 111ff.).

Lucia Heyne wird in ihrer Wortwahl noch deutlicher: „Als Quereinsteigerin wird man ja auch von vielen Kollegen als Mensch zweiter Klasse angesehen" (LH, 159ff.). Ohne den formalen Abschluss eines Lehramtsstudiums wird ihr der Status ‚Lehrerin' abgesprochen und es wird ihr vermittelt, dass sie im Grunde illegitime Kapitalaneignerin und fehl am Platz sei, wenn ihr gesagt wird: „Ihr seid doch keine richtigen Lehrer" (LH, 167f.). Sara Rieger erkennt ebenfalls eine „ganz klare Hierarchie" im Kollegium zwischen Schulleitung, „richtigen Lehrern, wie man sie dann nennt, und den Seiteneinsteigern" (SR, 52f.). Dieses Gefälle macht sie dafür verantwortlich, dass sie „wenig Unterstützung auch von den Kollegen" (SR, 54) erfährt.

Auffällig ist, dass Kompetenzen, die im Rahmen des (fachfremden) Studiums oder der vorausgegangenen Berufstätigkeit erworben wurden, kaum in Anschlag gebracht werden. Weder erfolgt dies durch die Seiteneinsteiger:innen selbst, noch wird davon berichtet, dass Kolleg:innen oder die Schulleitung solche aufgerufen. Lediglich zwei Interviewpartner:innen sprechen über das Thema. Einer von ihnen, Christian Weiß, stellt fest:

doi.org/10.35468/6034-22

> „Teilweise fällt es uns sogar leichter als den alteingesessenen Kollegen dann mit den digitalen Medien umzugehen […] und da sind wir in manchen Bereichen schon dem etwas voraus.“ (CW, 222ff.)

Die Erkenntnis mündet allerdings nicht darin, dass der Interviewpartner seine weniger versierten Kolleg:innen unterstützt oder seine Kompetenzen in anderer Form in Schulentwicklungsprozesse einbringt. Lucia Heyne verweist auf ihre Erfahrungen im Projektmanagement und darauf, dass sie in der Erwachsenenbildung auch für die Schule relevante Inhalte unterrichtet habe: „Das sind alles Kompetenzen, die man in der Schule super gebrauchen kann“ (LH, 163f.). Als einzige Probandin berichtet sie davon, dass ihre Schulleitung diese Kompetenzen aktiv aufgerufen hat. Sie paraphrasiert:

> „Was für Kompetenzen hast du außerhalb der Schule? Das will ich wissen. Was du in der Schule kannst, weiß ich, sehe ich als Schulleiterin. Aber was hast du noch alles gelernt? Was kannst du noch alles mitbringen?“ (LH, 175ff.)

Als Resümee stellt sie fest: „Dann geht man auch mit einem ganz anderen Gefühl zur Schule, wenn das, was man kann, eben wertgeschätzt wird“ (LH 181f.).

5 Ergebnisse: Zwei Kooperationsverständnisse

Aus den Daten lassen sich im Wesentlichen zwei Verständnisse von Kooperation ableiten, die die schulische Handlungspraxis der Seiteneinsteiger:innen beeinflussen: Kooperation als Mittel, um *Hilfe und Unterstützung* zu erhalten, sowie Kooperation als Möglichkeit des *Austauschs und der Zusammenarbeit*.

5.1 Kooperation als Erhalt von Hilfe und Unterstützung

Das Konzept *Kooperation als Erhalt von Hilfe und Unterstützung* kann auch als ein passives Kooperationsverständnis bezeichnet werden. Interviewpartner:innen, die diese Sichtweise repräsentieren, verfolgen in der Zusammenarbeit mit ihren Kolleg:innen und anderen Personen vor allem das Ziel, Hilfe zu erhalten, um mangelnde Erfahrung und Qualifikation auszugleichen. Den Seiteneinsteiger:innen geht es häufig darum, konkrete Informationen zu erhalten, so z. B., welche Unterrichtsmaterialien vorhanden sind und wie sie didaktisch sinnvoll eingesetzt werden. Sie wünschen sich jemanden an ihrer Seite, den sie jederzeit um Rat und Hilfe bitten können. Der oder die *erfahrene* Kolleg:in steht dabei besonders hoch im Kurs; nach einer spezifischen Kompetenz oder Qualifikation wird eher nicht gefragt. Neben dieser eher situativ angelegten, dabei jederzeit abrufbaren Form fordern die Interviewpartner:innen aber auch institutionalisierte Angebote, mit denen Unterstützung strukturell garantiert wird. Der eigene Beitrag im Rahmen vorhandener Kooperationsbeziehungen beschränkt sich häufig auf die Bitte um

doi.org/10.35468/6034-22

Hilfe, zum Teil steht eine solche als Erwartung aber auch unausgesprochen im Raum. Insgesamt richtet sich Kooperation, die von diesem Verständnis getragen ist, fast ausschließlich auf die eigene Person: Es geht um das Bestehen im Schulalltag im Bewusstsein, die für die Tätigkeit notwendigen Voraussetzungen (noch) nicht zu erfüllen. Dabei handelt es sich nicht allein um eine Selbstzuschreibung von Defiziten, sondern die Seiteneinsteiger:innen erfahren eine solche Etikettierung, die oftmals einer Stigmatisierung gleichkommt und mit Abwertung verbunden ist, auch durch ihre Kolleg:innen.

5.2 Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit

Das Verständnis *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* steht in nahezu komplementärem Kontrast zum Verständnis *Hilfe und Unterstützung*. Bei Seiteneinsteiger:innen, denen diese Sichtweise attestiert werden kann, besteht Kooperation ganz selbstverständlich aus einem Nehmen und Geben. Zusammenarbeit dient dabei durchaus einer Aufteilung und Reduktion der individuellen Arbeitslast. Dennoch zielt sie insgesamt weniger auf das eigene Selbst und das Bestehen als Lehrer:in im beruflichen Alltag. Vielmehr ist sie auf die Schüler:innen und deren Wohl bzw. Lernprozesse gerichtet und fungiert an erster Stelle als Mittel zur Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule und Unterricht. Während Seiteneinsteiger:innen, die dem Konzept *Hilfe und Unterstützung* anhängen, Kooperationspartner:innen vor allem aufgrund deren Erfahrung schätzen, werden hier zusätzlich die fachliche Qualifikation des Gegenübers sowie der Wille, sich einzubringen, als Basis kollaborativen Tuns benannt. In Bezug auf das Unterrichten bildet Kooperation dabei ein Kontinuum über alle Phasen: Nicht nur die Planung erfolgt gemeinsam, auch die Durchführung im Sinne eines *Co-Teachings* steht im Fokus, genauso wie eine anschließende Nachbereitung und gemeinsame Reflexion. Im Rahmen der inneren Schulentwicklung dienen Austausch und Zusammenarbeit einer Verständigung auf gemeinsame Ziele mit anschließenden Planungs- und Umsetzungsphasen. Ein kontinuierlicher Austausch von Erfahrungen begleitet die Prozesse, die als ko-konstruktiv bezeichnet werden können.

5.3 Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen an Grund- und Oberschulen

Weder Studienfächer noch frühere Berufsfelder oder das (biologische) Geschlecht der Lehrperson scheinen einen besonderen Einfluss auf das grundsätzliche Kooperationsverständnis der Seiteneinsteiger:innen zu haben.[9] Selbst die Tätigkeitsdauer an der Schule hat keine Auswirkung darauf, auch wenn Seiteneinsteiger:innen, die

9 Die Kategorie Geschlecht scheint – unabhängig vom Kooperationsverständnis – allerdings bedeutsam zu sein in Bezug auf das eigene Rollenverständnis im Rahmen kooperativer Praktiken, das zu einer besonderen Gestaltung dieser führt. Hierauf kann an dieser Stelle allerdings nicht näher eingegangen werden.

doi.org/10.35468/6034-22

gleichzeitig Noviz:innen sind, vor anderen Herausforderungen stehen als Personen, die sich schon länger im Schuldienst befinden. Auch zeigt sich, dass die beiden eruierten Verständnisse sowohl an Grund- als auch an Oberschulen auftreten. Schulartenspezifische Unterschiede treten allerdings in Bezug auf die Ausprägung einzelner Kategorien innerhalb der beiden Verständnisse auf.

Das Verhältnis von Erfahrung, Qualifikation und Sympathie

Bei Seiteneinsteiger:innen, die das Verständnis *Hilfe und Unterstützung* repräsentieren, fällt auf, dass sich Personen, die im Grundschulbereich arbeiten, stark auf das eigene Noviz:innentum und nur wenig auf den Status des oder der Seiteneinsteiger:in beziehen. Erfahrung scheint für sie einen höheren Wert darzustellen als Qualifikation. Seiteneinsteiger:innen, die an Oberschulen tätig sind und ebenfalls dem Verständnis *Hilfe und Unterstützung* zuzurechnen sind, berufen sich dahingegen stärker auf das vorhandene Professionswissen einer bestimmten Person, von der sie sich Hilfestellungen wünschen.
Eine Privatisierung von Kooperationsbeziehungen findet eher im Ober- als im Grundschulbereich statt: Hier werden (neben Qualifikation und Erfahrung) häufig auch Sympathie oder der ‚gute Draht' zu einer bestimmten Person als Voraussetzung für Kooperation genannt.

Sozio-emotionale Unterstützung

Der gezielte Wunsch nach sozio-emotionaler Unterstützung wird nur von Seiteneinsteiger:innen vorgebracht, die der Gruppe *Hilfe und Unterstützung* angehören, und hierbei nur von der Teilgruppe, die an Grundschulen im Einsatz ist. Sie formulieren beinahe durchgängig ein großes Überforderungserleben und wünschen sich Personen, die diesem – einseitig – mit ‚offenem Ohr' begegnen. Diejenigen, die das Verständnis *Austausch und Zusammenarbeit* teilen, bearbeiten mit der Tätigkeit einhergehende sozio-emotionale Belastungen zwar ebenfalls kooperativ, dies aber schulartenübergreifend im gegenseitigen Austausch.

Zielsetzung von Kooperation

Schulstufenspezifische Unterschiede zeigen sich in der Gruppe derjenigen, die Kooperation als *Austausch und Zusammenarbeit* verstehen, bei der Frage nach der Zielsetzung dieser: Personen, die an Oberschulen tätig sind, konzentrieren sich häufig auf eine fachliche Zusammenarbeit und verstehen Kooperation als Mittel und Zweck, die Lernerfolge der Schüler:innen zu steigern. An Grundschulen tätige Seiteneinsteiger:innen betonen dahingegen die Bedeutung kooperativen Handelns für die Sicherung von Schul- und Unterrichtsqualität zu einem allgemeiner verstandenen Wohl der Kinder, das durchaus auch fachliche Lernfortschritte beinhaltet, viel stärker aber bedarfsgerechte Entwicklungsangebote fokussiert, um allen Kindern gerecht zu werden.

doi.org/10.35468/6034-22

6 Diskussion der Ergebnisse

Obwohl Seiteneinsteiger:innen und traditionell ausgebildete Lehrkräften ganz unterschiedliche Qualifikationen und Berufsbiografien aufweisen, arbeiten beide Personengruppen in der Schule dennoch nicht *multi*-, sondern *intra*professionell zusammen. Legt man sozialwissenschaftliche Definitionen wie z. B. die schon weiter oben rezitierte von Spieß (2004) an, so wird deutlich, dass nur eines der beiden rekonstruierten Verständnisse den gängigen Kriterien von Kooperation entspricht: Seiteneinsteiger:innen, die das Konzept *Kooperation als Austausch und Zusammenarbeit* repräsentieren, nehmen in ihren Interaktionen Bezug auf ihre Partner:innen, sie entwickeln im Austausch mit anderen Ideen, die das professionsbezogene Handeln leiten, und sie verfolgen mit der Zusammenarbeit ein gemeinsames Ziel, nämlich Schule und Unterricht weiterzuentwickeln. Durch arbeitsteilige Verfahren erzeugen sie zum einen persönliche Entlastung, zum anderen wahren sie ihre Autonomie. Insgesamt geschieht die kollegiale Zusammenarbeit auf der Basis von Vertrauen und Gegenseitigkeit – und dies weitgehend unabhängig davon, ob es sich bei den Seiteneinsteiger:innen um Personen handelt, die erst seit kurzem oder aber schon seit längerer Zeit im Schuldienst stehen.
In den Berichten der Interviewpartner:innen zeigt sich weiter, dass alle Niveaustufen von Kooperation, wie sie Gräsel u. a. (2006) herausarbeiten, zum Tragen kommen: Die Seiteneinsteiger:innen tauschen sich mit ihren Kolleg:innen aus, sie teilen Aufgaben und anstehende Arbeiten auf und entwickeln ko-konstruktiv tragfähige, oftmals diversitätssensible Konzepte für den Unterricht.
Ganz anders sieht die Handlungspraxis von Seiteneinsteiger:innen aus, die in den mit ihnen geführten Interviews ein Verständnis von *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* zum Ausdruck bringen. Einziger Bezugspunkt der Zusammenarbeit mit anderen scheint die eigene Person zu sein. Vorderstes Ziel ist nicht etwa eine Qualitätsentwicklung bzw. -sicherung von Schule und Unterricht, vielmehr geht es um das Bestehen als Seiteneinsteiger:in im Schulalltag. Einigen Interviewpartner:innen gelingt es dabei durchaus, Vertrauen in die Personen zu setzen, von denen sie Hilfe und Unterstützung erbitten und erhalten. Inwieweit dieses Vertrauen aber auch ihnen gegenüber aufgebracht wird, bleibt weitgehend offen. Autonomie ist bei dieser Gruppe weder möglich noch erwünscht: Das als notwendig erachtete Professionswissen ist in zu geringem Maße vorhanden, um eigenständig und selbstverantwortlich fachliche, didaktische und/oder pädagogische Entscheidungen zu treffen. Versucht man, das kooperative Tun den o.g. Niveaustufen zuzuordnen, so wird deutlich, dass im Grunde keine einzige erreicht wird: Es kommt zwar zu einem Austausch mit den Kolleg:innen, in einzelnen Fällen werden sogar in arbeitsteiligen Verfahren einzelne Aufgaben übernommen. Der Anteil, den die Seiteneinsteiger:innen dabei selbst einspeisen, ist allerdings äußerst gering; von einem reziproken Verhältnis kann keine Rede sein. Dass das Verständnis dennoch unter den Begriff *Kooperation* gefasst wird, geschieht aus

doi.org/10.35468/6034-22

einem rekonstruktiven Verständnis heraus, das die subjektiven Realitäten der Interviewpartner:innen nachzeichnet: Die Proband:innen selbst sprechen von Zusammenarbeit und kollegialem Austausch.
Das Verständnis *Kooperation als Hilfe und Unterstützung* erscheint insgesamt wenig geeignet, die eigene Praxis an den vielfältigen Anforderungen, die mit der Lehrtätigkeit verbundenen sind, auszurichten. Seiteneinsteiger:innen, die dieses Konzept vertreten, sind zu sehr mit der grundlegenden Bewältigung des Schulalltags beschäftigt, als dass sie sich in ihrem pädagogischen Handeln an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientieren und gemeinsam mit Kolleg:innen entsprechend angepasste Unterrichts- und Schulkonzepte ausarbeiten und verfolgen könnten.
In den Interviews wird deutlich, dass es sich bei den zwei eruierten Verständnissen nicht um naturgegebene Konzepte handelt, die beispielsweise auf die Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Individuen zurückzuführen sind. Vielmehr scheint ein Konglomerat von äußeren und inneren Faktoren dazu zu führen, dass eine bestimmte Sichtweise entsteht: An der Oberfläche entfaltet vor allem bei Personen, die das Verständnis *Hilfe und Unterstützung* repräsentieren, ein nur in eingeschränktem Maße vorhandenes Professionswissen seine Wirkung. Der Mangel an auf traditionellem Wege erworbenen fachlichen, didaktischen sowie pädagogischen Kompetenzen betrifft allerdings *alle* Seiteneinsteiger:innen, also auch diejenigen, die das Konzept *Austausch und Zusammenarbeit* vertreten. Es drängt sich also eine andere Erklärung auf, die die Tiefenstrukturen der *Settings* in den Blick nimmt. Hier erscheint die ausbleibende Anerkennung innerhalb des Kollegiums und/oder durch die Schulleitung von besonderer Bedeutung. Indem weitgehend defizitorientiert auf die (fehlende) formale Qualifikation abgehoben wird, werden Differenzen und Hierarchien zwischen Kolleg:innen mit und ohne Lehramtsstudium konstruiert, die eine vertrauensvolle, gleichberechtigte Zusammenarbeit im Sinne einer professionellen Lerngemeinschaft unmöglich machen. Dadurch dass den Seiteneinsteiger:innen *per se* Professionalität abgesprochen und in früheren beruflichen Kontexten erworbene Kompetenzen nicht aufgerufen werden, entsteht bei diesen ein nur schwer zu regulierendes Gefühl der Hilfsbedürftigkeit. Auch dann, wenn diese explizit formuliert wird, hat das oftmals nicht die erhoffte Reaktion aus dem Kollegium zur Folge. Dies führt zu weiterer Frustration und noch größerer selbstempfundener Hilflosigkeit.
Dringend erforderlich erscheint für diesen Personenkreis vor allem eine Stärkung des eigenen Selbstkonzepts. Dies kann dadurch geschehen, dass die fachfremd erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen von der Schulleitung, aber auch von allen anderen am Schulleben Beteiligten wertgeschätzt und systematisch aufgerufen werden.[10] In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, als Maßnahmen

10 Dass dies insgesamt kaum geschieht, zeigen die Daten unserer Studie eindrücklich – ein Befund, den in Bezug auf Schulleitungen im Übrigen auch die britische Studie von Wilkins & Comber (2015) nachweist.

doi.org/10.35468/6034-22

der Personalentwicklung nicht nur die Gruppe der Seiteneinsteiger:innen zu fokussieren, sondern auch die traditionell ausgebildeten Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit diesen Kolleg:innen vorzubereiten. Gemeinsame *Coachings* oder Supervisionen könnten hier einen wertvollen Baustein bilden, um das bislang vorherrschende Nebeneinander in gelingende Kooperationsbeziehungen einmünden zu lassen. Auf struktureller Ebene erscheint es sinnvoll, Kooperationsangebote zu institutionalisieren und hierfür auch ein ausreichend großes Zeitbudget zur Verfügung zu stellen.

Wie sich die in Kap. 5.3 ausgeführten Unterschiede zwischen Seiteneinsteiger:innen an Grund- und Oberschulen erklären lassen, darüber kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Die fachfremd erworbenen Qualifikationen sind in beiden Gruppen vergleichbar, genauso wie die an den Schulen vorhandenen Kooperationsmodi, -erfahrungen und -hindernisse. Eventuell sind es schulkulturelle Unterschiede, die durchaus auch von einer Schulstufenspezifik geprägt sind, die hier ihre Wirkung entfalten. Ursache für das hohe Belastungserleben, das nur an Grundschulen auftritt, könnte die besondere Bedeutung von Beziehungsarbeit in dieser Schulform sein, die – unabhängig vom Seiteneinstieg – tendenziell zu größeren sozio-emotionalen Herausforderungen führt als eine eher fachbezogene Ausrichtung der Tätigkeit, die traditionell stärker im Sekundarbereich anzutreffen ist. *Coaching*-Angebote, die bereits existieren, scheinen hier ein geeignetes Mittel zu sein, dem zu begegnen und könnten weiter ausgebaut werden. Darüber hinaus erscheint es notwendig, dass Seiteneinsteiger:innen im Rahmen ihrer Nachqualifikation neben fachdidaktischem auch erziehungswissenschaftliches Professionswissen erwerben. Dies geschieht zumindest zum jetzigen Zeitpunkt am Erhebungsstandort nur in sehr eingeschränktem Maße.

Insgesamt ist abzusehen, dass Kollegien an Schulen auch in Zukunft vielfältiger werden und das traditionelle Lehramtsstudium nur eine Möglichkeit von mehreren darstellen wird, Lehrer:in zu werden. Selbst wenn sich die aktuelle Bedarfskrise in einigen Jahren wieder abschwächen sollte, werden Quer- und Seiteneinsteiger:innen weiterhin zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs beitragen. Damit dies in einer Weise geschieht, die den mit dem Beruf verbundenen Anforderungen gerecht wird, erscheint es zunächst notwendig, mehr über diese Gruppe zu wissen. Auf einer empirischen Grundlage können in der Folge adaptive Maßnahmen initiiert werden, die die Seiteneinsteiger:innen dabei unterstützen, in Kooperation mit anderen gewinnbringende Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung beizusteuern. Davon profitieren letztlich nicht nur die Seiteneinsteiger:innen selbst, sondern auch ihre Kolleg:innen und vor allem die Schüler:innen.

doi.org/10.35468/6034-22

Literatur

Baar, R. & Idel, T.-S. (i.E. 2024): Kooperation in der Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer.
Baar, R. & Mladenovska, B. (i.Dr. 2023): Kollegiale Kooperation aus Sicht von Seiteneinsteiger*innen in den Lehrberuf. In: A. Holzinger, S. Kopp-Sixt, S. Luttenberger & D. Wohlhart (Hrsg.): Kooperationsfeld Grundschule. Fokus Grundschule. Münster: Waxmann.
Barany, T., Gehrmann, A., Hoischen, J. & Puderbach, R. (2020): Lehrerbildung in Deutschland neu denken? In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 68 (2), 183-207.
Bellenberg, G., Bressler, C., Reintjes, C. & Rotter, C. (2020): Der Seiteneinstieg in den Lehrerberuf in Nordrhein-Westfalen. Perspektiven von Schulleitungen und Ausbildungsbeauftragten. In: DDS – Die Deutsche Schule 112 (4), 399-413.
Bloh, T. (2018): Kollektivität und Lehrerkooperation. Zu Möglichkeiten der Konzeptualisierung und Erfassung von Professionalisierung durch Lehrerkooperationsprozesse. In: S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.):Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 218-223.
Bonsen, M. & Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 167-184.
Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publishing Company. (Dt. Dies. (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.)
Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.
Idel, T.-S. (2018): Differenzsensible Kollegialität. Voraussetzungen, Zumutungen und Grenzen kooperativen Handelns von Lehrkräften. In: Kooperation. Friedrich Jahresheft 36, 48-49.
Idel, T.-S., Lütje-Klose, B., Grüter, S., Mettin, C. & Meier, A. (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: P. Kloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodologische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim: Beltz, 34-52.
Lortie, D.S. (1975): Schoolteacher: A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
Porsch, R. (2021): Quer- und Seiteneinsteiger*innen im Lehrer*innenberuf. Thesen in der Debatte um die Einstellung nicht traditionell ausgebildeter Lehrkräfte. In: C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. V. Thönes (Hrsg.): Schulpraktische Studien und Professionalisierung. Kohärenzambitionen und alternative Zugänge zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 206-222.
Reh, S. (2008): „Reflexivität der Organisation“ und Bekenntnis Perspektiven der Lehrerkooperation. In: W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Krammer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS, 163-183.
Rotter, C. & Bressler, C. (2019): Habituelle Ausgestaltung der Lehrerrolle. Seiteneingestiegene und traditionell ausgebildete Lehrkräfte im Vergleich. In: R. T. Krammer, & H. Pallesen (2019): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 191-212.
Spieß, E. (2004): Kooperation und Konflikt. In: H. Schuler & K. H. Sonntag (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie/Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation. Göttingen: Hogrefe, 193-250.
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2019): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 16.05.2019. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. (Abrufdatum: 02.02.2023).

doi.org/10.35468/6034-22

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2021): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf. (Abrufdatum: 10.03.2023).
Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2022). Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf. (Abrufdatum: 23.01.2023).
Terhart, E. (2020): Gedanken über Lehrermangel. In: B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.): Sprung ins kalte Wasser. Stärkung von Seiten- und Quereinsteiger_innen an Schulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, 10-17.
Terhart, E. & Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf – Forschungsprobleme und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 163-166.
Wilkins, C. & Comber, S. (2015): 'Elite' career-changers in the teaching profession Author(s): Chris Wilkins and Chris Comber. In: British Educational Research Journal 41 (6), 1010-1030. Online unter: https://www.jstor.org/stable/24808133. (Abrufdatum: 17.01.2023).
Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt/M. und New York: Campus.

Autor:innenangaben

Robert Baar, Prof. Dr.
Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung von Lehrkräften, Schule und Geschlecht, Diversitätssensibler Unterricht
Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen
baar@uni-bremen.de

Bisera Mladenovska, M.A.
Universität Bremen
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen, Schulentwicklung
Bibliothekstr. 1, 28359 Bremen
biseram@uni-bremen.de

doi.org/10.35468/6034-22

Autor:innenverzeichnis

Baar, Robert; Prof. Dr., Universität Bremen.
Kontakt: baar@uni-bremen.de

Bárány, Thomas; M.A., Technische Universität Dresden.
Kontakt: thomas.barany@tu-dresden.de

Baumgarten, Melanie; Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: m.baumgarten@ovgu.de

Beck, Teresa; M.A., Technische Universität Chemnitz.
Kontakt: teresa.beck@zlb.tu-chemnitz.de

Behrens, Dorthe; Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Kontakt: dorthe.behrens1@uol.de

Bellenberg, Gabriele; Prof. Dr., Ruhr-Universität Bochum.
Kontakt: gabriele.bellenberg@rub.de

Damm, Alexandra; Dipl. Päd., Justus-Liebig-Universität Gießen.
Kontakt: alexandra.damm@erziehung.uni-giessen.de

Demski, Denise; Dr., Ruhr-Universität Bochum.
Kontakt: denise.demski@rub.de

Driesner, Ivonne; Dr., Universität Rostock.
Kontakt: ivonne.driesner@uni-rostock.de

Epp, André; PD Dr., Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
Kontakt: andre.epp@ph-karlsruhe.de

Forell, Matthias; Vertr.-Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Kontakt: matthias.forell@uol.de

Fuchs, Thorsten; Prof. Dr., Universität Koblenz.
Kontakt: tfuchs@uni-koblenz.de

Fuchs-Rechlin, Kirsten; Prof. Dr., Deutsches Jugendinstitut e.V.
Kontakt: fuchs-rechlin@dji.de

Galuschka, Katharina; Dr., Deutsches Jugendinstitut e.V.
Kontakt: galuschka@dji.de

Gehrmann, Axel; Prof. Dr., Technische Universität Dresden.
Kontakt: axel.gehrmann@tu-dresden.de

Graber, Jannis; M.A., Universität Koblenz.
Kontakt: jgraber@uni-koblenz.de

Grützner, Nadin; StEx.; Technische Universität Dresden.
Kontakt: nadin.gruetzner@tu-dresden.de

Güldener, Thorben; M.A., Universität Rostock.
Kontakt: torben.gueldener@uni-rostock.de

Hoischen, Julian; Dipl.-Soz., Technische Universität Dresden.
Kontakt: julian.hoischen@tu-dresden.de

Idel, Till-Sebastian; Prof. Dr., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Kontakt: till-sebastian.idel@uol.de

Jahn, Robert W.; Prof. Dr.. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: robert.jahn@ovgu.de

Klomfaß, Sabine; Prof. Dr., Universität Trier.
Kontakt: klomfass@uni-trier.de

Koerber, Rolf; Prof. Dr.: Technische Universität Dresden.
Kontakt: rolf.koerber@tu-dresden.de

Lisek, Grzegorz; Dr., Universität Greifswald,
Kontakt: grzegorz.lisek@uni-greifswald.de

Matthes, Nadine; Dipl. Berufspäd., Technische Universität Dresden.
Kontakt: nadine.matthes@tu-dresden.de

Mladenovska, Bisera; M.A., Universität Bremen.
Kontakt: biseram@uni-bremen.de

Lohse-Bossenz, Hendrik; Vertr.-Prof. Dr., Universität Greifswald.
Kontakt: hendrik.lohse-bossenz@uni-greifswald.de

Nonte, Sonja; Prof. Dr., Universität Osnabrück.
Kontakt: sonja.nonte@uos.de

Pauling, Sven; M.Ed., Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
Kontakt: sven.pauling@uol.de

Porsch, Raphaela; Prof. Dr., Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
Kontakt: raphaela.porsch@ovgu.de

Puderbach, Rolf; M.A., Technische Universität Dresden.
Kontakt: rolf.puderbach@tu-dresden.de

Reintjes, Christian; Prof. Dr., Universität Osnabrück.
Kontakt: christian.reintjes@uos.de

Rotter, Caroline; Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen.
Kontakt: carolin.rotter@uni-due.de

Schlesier, Juliane; Vertr.-Prof. Dr., Universität Vechta.
Kontakt: juliane.schlesier@uni-vechta.de

Schmid-Kühn, Svenja Mareike; Prof. Dr., Universität Koblenz.
Kontakt: schmid-kuehn@uni-koblenz.de

Schwalbe, Anna; M.A., Technische Universität Dresden.
Kontakt: anna_silke.schwalbe@tu-dresden.de

Simonis, Laura; M.A., Universität Trier.
Kontakt: simonisl@uni-trier.de

Vatterrott, Anja; Dr., Universität Rostock.
Kontakt: anja.vatterrott@uni-rostock.de

Walm, Maik; Dipl. Päd., Universität Rostock.
Kontakt: maik.walm@uni-rostock.de

Westphal, Andrea; Jun.-Prof. Dr., Universität Greifswald.
Kontakt: andrea.westphal@uni-greifwald.de

Winter, Isabelle; M.Ed., Universität Osnabrück.
Kontakt: isabelle.winter@uos.de

Wirag, Susanne; M.A., Deutsches Jugendinstitut e.V.
Kontakt: wirag@dji.de

Wittek, Doris; Jun.-Prof. Dr., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
Kontakt: doris.wittek@paedagogik.uni-halle.de

Wohlrabe, Dirk; Dipl. Berufspäd., Technische Universität Dresden.
Kontakt: dirk.wohlrabe@tu-dresden.de

k linkhardt

Seit Beginn der 2010er Jahre existiert ein Mangel an Lehrkräften in Deutschland, auf den mit unterschiedlichen Sondermaßnahmen des Quer- und Seiteneinstiegs zu einer beschleunigten Personalgewinnung reagiert wird. Die in diesem Tagungsband versammelten Beiträge geben Einblicke in die aktuelle Forschung, Evaluation und Diskussion um die Entwicklung der Lehrkräftebildung und des Lehrkräfteberufs unter den Bedingungen der gegenwärtigen Bedarfskrise. Der Blickwinkel konzentriert sich nicht nur auf den engeren institutionellen Kontext der Lehrkräftebildung, sondern beleuchtet auch das Profil der Quer- und Seiteneinsteigenden, ihren Umgang mit den beruflichen Herausforderungen und die Auswirkungen, die sich für die Situation in den Schulen ergeben.

Die Reihe „Studien zur Professionsforschung und Lehrer:innenbildung" wird herausgegeben von Manuela Keller-Schneider, Katharina Kunze, Tobias Leonhard und Christian Reintjes.

Die Herausgeber:innen

Dorthe Behrens, Dr., wiss. Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Matthias Forell, Dr., Vertr.-Professor für Schulentwicklung am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Sven Pauling, M.Ed., wiss. Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

978-3-7815-2591-7

